



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DANIELLE CAMPO DALL'ORTO DOS SANTOS**

**NARRATIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES  
DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA  
2022**



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**DANIELLE CAMPO DALL'ORTO DOS SANTOS**

**NARRATIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DINAMIZADORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D722n dos Santos, Danielle Campo Dall&quot;Orto, 1981-  
narrativas e subjetivação docente dos professores  
dinamizadores de educação física na educação infantil / Danielle  
Campo Dall&quot;Orto dos Santos. - 2022.  
141 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. professor dinamizador de Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. trajetória docente. 4. processos de subjetivação. I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## DANIELLE CAMPO DALL"ORTO DOS SANTOS

### NARRATIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 24 de novembro de 2022.

#### BANCA EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218 Centro de Educação Infantil Criarte - CEIC/CE Em 27/11/2022 às 20:08

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/611548?tipoArquivo=0>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo  
(Orientadora)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por KEZIA RODRIGUES NUNES - SIAPE 1832441 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 02/12/2022 às 11:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/615165?tipoArquivo=0>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kezia Rodrigues Nunes  
Membro Interno (PPGMPE/UFES)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRICULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 05/12/2022 às 08:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/615706?tipoArquivo=0>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Vidal Perez  
Membro Externo (Universidade Federal Fluminense)

VITÓRIA  
2022

Dedico este trabalho a todos(as) professores(as) dinamizadores(as) na Educação Infantil de Vitória, ES. Aqui, apenas uma brevidade do que vivenciamos ao longo do tempo.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou imensamente grata a Deus pela força e pela fé que me impulsionam até a chegada deste momento.

À minha mãe Maria Izabel, que é uma batalhadora, guerreira e mãe dedicada. Que nos ensinou, desde cedo, o valor do estudo, do comprometimento e da dedicação para nossos propósitos. Eu amo você, mãe!

Ao meu filho Valentim, meu amor maior, que me impulsiona a cada dia buscar ser um ser humano melhor. Mamãe te ama muito, Tim Tim!

Ao meu esposo Raphael que foi companheiro e parceiro nesta jornada e cuidou com tanto amor e zelo de nosso filho e nossa família nos momentos em que eu precisei me ausentar.

Ao meu pai, que, diante de tanta luta pessoal, ousava me mostrar o quanto somos frágeis e precisamos viver plenamente o “agora”.

Ao meu irmão Marco Antônio e à minha cunhada Jéssica, que são exemplos de superação e, mesmo do outro lado do oceano, acompanharam todo o processo e me apoiaram a todo tempo.

Agradeço à cumplicidade, seriedade e respeito com que a professora Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes me orientou nesta pesquisa e me fez perceber o quão carregado de afeto e potência pode ser o universo acadêmico.

Estendo meu profundo obrigado aos professores Dr<sup>a</sup> Kezia Rodrigues Nunes, Dr<sup>a</sup> Renata Duarte Simões, Dr<sup>o</sup> Nelson Figueiredo de Andrade Filho e Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Vidal Perez, pelas contribuições e composições nas bancas de qualificação e/ou defesa. Com a ajuda de vocês, este trabalho ficou mais rico, qualificado e potente.

Às minhas queridas parceiras de orientação Deluzia Daleprane e Eriadnes Rangel. Ao lado delas, a caminhada foi mais leve e acolhedora.

À Maria Novaes pela correção atenta e minuciosa do texto.

À Livia F. Machado pelo apoio, incentivo e ajuda na diagramação do e-book.

Aos colegas de profissão pelos CMEIs que passei e que, em mim, deixaram marcas e coexistências que duram e perduram ao longo do tempo.

Agradeço por ter tido a oportunidade de ter parceiras dinamizadoras incríveis ao longo de minha trajetória, em especial Dayselane Eduardo de Oliveira e Claudineia Rossini.

Por fim, minha gratidão às crianças que tive a chance de encontrar pelo caminho (em todo esse tempo de magistério), as quais me ensinaram a sorrir por sutilezas visíveis apenas no imaginário infantil, me ensinaram a olhar muito além do que os meus olhos podiam ver e por serem a esperança de um porvir melhor, mais humano, justo, ético e consciente para nossa humanidade. Sem vocês tudo seria apenas teoria!

**Muito obrigada!!!**

## Uma noite eu tive um sonho...

Sonhei que estava andando na praia com o Senhor e no céu passavam cenas de minha vida.

Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu e o outro do Senhor.

Quando a última cena da minha vida passou diante de nós, olhei para trás, para as pegadas na areia, e notei que muitas vezes, no caminho da minha vida, havia apenas um par de pegadas na areia.

Notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida.

Isso me aborreceu deveras e perguntei então ao meu Senhor:

- Senhor, tu não me disseste que, tendo eu resolvido te seguir, tu andarias sempre comigo, em todo o caminho?

Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia.

Não compreendo por que nas horas em que eu mais necessitava de ti, tu me deixaste sozinho.

O Senhor me respondeu:

- Meu querido filho.

Jamais te deixaria nas horas de prova e de sofrimento.

Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas.

Foi exatamente aí que te carreguei nos braços.

“Pegadas na areia” - Mary Stevenson



## RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar os processos de subjetivação vivenciados pelos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES: os modos pelos quais os sujeitos docentes tornam-se sujeitos da sua prática e os modos que os levam a certa compreensão de si enquanto sujeitos de suas trajetórias. Delineia o seguinte campo problemático: como a trajetória pessoal e profissional dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES influenciou e/ou influencia sua docência ao longo do tempo? Como esses professores se constituem docentes em seus diferentes modos de subjetivação? Tem-se como intencionalidades a) compor momentos de escuta sensível para as narrativas dos professores dinamizadores de Educação Física em atuação na Educação Infantil de Vitória-ES, buscando o rememorar de suas trajetórias pessoal e profissional, por meio dos processos de subjetivação envolvidos; b) cartografar quais sentidos/significados atribuídos a essas trajetórias pelos docentes; c) compreender como os processos de subjetivação, que emergiram nas narrativas tecidas com os professores, potencializaram/potencializam o agir docente ao longo de mais uma década de atuação desses profissionais no cargo de dinamizador de Educação Física na Educação Infantil e, por fim, d) elaborar um *e-book* como produto educacional a ser apresentado ao PPGMPE/Ufes, constituído por fragmentos desta dissertação. Para tanto, produz tecituras teóricas com os autores: Deleuze e Guattari (2015; 2018), abordando os conceitos de diferença e repetição, os processos rizomáticos de territorialização, desterritorialização, rupturas e descontinuidades; Foucault (2019), possibilitando adentrar e conhecer melhor os processos de subjetivação que constituem a docência; Michel de Certeau (2014), em sua vasta narrativa sobre as artes de fazer, de contar, recriar, interpretar e reinterpretar histórias contadas e vividas; e Walter Kohan (2015), com a forma sensível de perceber a escola. Dialoga também com Nilda Alves (2001), Carlos Eduardo Ferraço (2007) e Carmen Lúcia Vidal Pérez (2009). Utiliza, como base metodológica, a cartografia cunhada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que visa acompanhar um processo e não representar um objeto, observando pistas que possam auxiliar na descoberta. Possui como recorte temporal, os anos de 2010 a 2020 e, período de ida a campo, os anos de 2021 e 2022. Traz como resultado que as trajetórias pessoal e profissional que os professores traçaram no exercício da docência, formaram um arcabouço de experiências vividas, de memórias que foram os constituindo com a marca da magnitude do “encontro”, da potência do afeto, carregando de sentido os universos infantis. Conclui que as trajetórias pessoal e profissional caminham lado a lado em um processo indissociável de afecções que os percorrem e atravessam. Compreende que nós, professores dinamizadores de Educação Física, estamos em processo constante de vir-a-ser, estamos sempre nos tornando e a todo o momento uma versão renovada de nós surge. Identifica que é por meio das imbricações, dos impactos, do compromisso ético e político, dos afetos e afecções gerados na virtude do filosofar que o mundo se modifica e evolui. Por fim, apresenta um *e-book* (livro digital) como produto educacional composto por fragmentos deste estudo e hospedado no site do PPGMPE/Ufes, em formato pdf.

Palavras-chave: professor dinamizador de Educação Física; Educação Infantil; trajetória docente; processos de subjetivação.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the processes of subjectivation experienced by teachers that are dynamic in Physical Education in Early Childhood Education in Vitória-ES: the ways in which teaching subjects become subjects of their practice and the ways that lead them to a certain understanding of themselves as subjects of their trajectories. It outlines the following problematic field: how has the personal and professional trajectory of teachers who are dynamic in Physical Education in Early Childhood Education in Vitória-ES influenced and/or influenced their teaching over time? How do these teachers become teachers in their different modes of subjectivation? It has as intentions a) to commend moments of sensitive listening to the narratives of teachers dynamic physical education in performance in early childhood education of Vitória-ES, seeking to recall their personal and professional trajectories, through the processes of subjectivation involved; b) to cartograph which meanings/meanings attributed to these trajectories by teachers; c) to understand how the processes of subjectivation, which emerged in the narratives woven with teachers, enhanced/enhanced the teaching action over another decade of the performance of these professionals in the position of dynamic is of Physical Education in Early Childhood Education and, finally, d) to prepare an e-book as an educational product to be presented to ppgmpe/ufes, consisting of fragments of this dissertation. To this end, it produces theoretical weavers with the authors: Deleuze and Guattari (2015; 2018), addressing the concepts of difference and repetition, the rhizomatic processes of territorialization, deterritorialization, ruptures and discontinuities; Foucault (2019), making it possible to enter and better understand the processes of subjectivation that constitute teaching; Michel de Certeau (2014), in his vast narrative about the arts of making, telling, recreating, interpreting and reinterpreting stories told and lived; and Walter Kohan (2015), with the sensitive way to notice the school. He also dialogues with Nilda Alves (2001), Carlos Eduardo Ferraço (2007) and Carmen Lúcia Vidal Pérez (2009). It uses, as a methodological basis, the cartography coined by Gilles Deleuze and Félix Guattari, which aims to follow a process and not represent an object, observing clues that can help in the discovery. It has as a time frame, the years 2010 to 2020 and, period of going to the field, the years 2021 and 2022. It brings as a result that the personal and professional trajectories that the teachers plotted, in the exercise of teaching, formed a framework of lived experiences, of memories that were constituting them with the mark of the magnitude of the "encounter", of the power of affection, carrying the children's universes with meaning. Conclude that personal and professional trajectories go hand in hand in an inseparable process of affections that travel and cross them. He understands that we, teachers who are a dyes of Physical Education, are in the constant process of coming-to-be, we are always becoming and at all times a renewed version of us arises. It identifies that it is through the imbrications, impacts, ethical and political commitment, affections and affections generated in the virtue of philosophism that the world changes and evolves. Finally, it presents an e-book as an educational product composed of fragments of this study and hosted on the PPGMPE/Ufes website, in pdf format.

Key-words: dynamic teacher of Physical Education; early Childhood Education; teaching trajectory; processes of subjectivation.

## LISTA DE FIGURAS

<i>Imagemnarrativa 1 – Pesquisadoracartógrafa na infância .....</i>	14
<i>Imagemnarrativa 2 – Atividade “bolinha de sabão” .....</i>	20
<i>Imagemnarrativa 3 – Portfólios de trabalho impresso .....</i>	27
<i>Imagemnarrativa 4 – Professorapesquisadora com o coletivo do CMEI ZVA - Copa do Mundo de 2006 .....</i>	28
<i>Imagemnarrativa 5 – Professorapesquisadora, Cotidiano coletivo do CMEI ZVA, Atividade no Pátio, Tema: “Copa do Mundo” - 2006 .....</i>	29
<i>Imagemnarrativa 6 – A pequena bailarina ergue o dedo em negativa, segurando a perna da professora ao fim da apresentação musical .....</i>	32
<i>Imagemnarrativa 7 – “A menininha grudou na minha perna... ela não queria que eu fosse embora” (Narrativa da professora Luiza) .....</i>	33
<i>Imagemnarrativa 8 – Cais de Conceição da Barra.....</i>	35
<i>Imagemnarrativa 9 – As crianças do G3 irrompem em linhas de fuga enquanto o restante do grupo está com a professora no parquinho.....</i>	39
<i>Imagemnarrativa 10 – Brincadeira “Terra e Mar” .....</i>	45
<i>Imagemnarrativa 11 – Professorapesquisadora, início docente, cotidiano escolar - Atividade “Confecção de panelas de barro” (CMEI ZVA, 2006).....</i>	47
<i>Imagemnarrativa 12 – Professoracartógrafa, apresentação de portfólio de trabalho, 2012 .....</i>	48
<i>Imagemnarrativa 13 – As infâncias retratadas com respeito pela professora Vera, que “some” em meio aos belos e coloridos desenhos .....</i>	51
<i>Imagemnarrativa 14 – Aula como acontecimento.....</i>	52
<i>Imagemnarrativa 15 – Imagem do e-mail enviado, conforme solicitado.....</i>	55
<i>Imagemnarrativa 16 – Mensagem encaminhada ao grupo de dinamizadores... .....</i>	57
<i>Imagemnarrativa 17– Mensagem encaminhada pelo professor Antônio.....</i>	58
<i>Imagemnarrativa 18 – A professora Ana canta com as crianças na rodinha.....</i>	62
<i>Imagemnarrativa 19 - Professora “mestre inventiva” Maria, Cotidiano do CMEI - Atividade skate no morro de areia e escalada na parede com cordas - Início de atuação docente .....</i>	73
<i>Imagemnarrativa 20 – A professora “mestre inventiva” Rosa, no cotidiano do</i>	

CMEI - Atividade Bola de Pilates - Início de atuação docente .....	74
<i>Imagemnarrativa 21</i> – Imagem do ofício encaminhado pela SEME aos professores dinamizadores .....	76
<i>Imagemnarrativa 22</i> – Atividade de tirolesa realizada com as crianças do CMEI Encantar em parceria com a Equipe SEME/GEI .....	78
<i>Imagemnarrativa 23</i> – A professora Rosa em momento formativo no início da carreira.....	84
<i>Imagemnarrativa 24</i> – A professora Francisca, grávida de 8 meses em chá de bebê realizado pelo grupo do CMEI em momento de almoço.....	85
<i>Imagemnarrativa 25</i> – Brincadeira de roda “Escravos de Jó”, professoraesquisadora inserida em seu campo de pesquisa, metaforseando-se.....	88
<i>Imagemnarrativa 26</i> – Professora Rosa em inicio de trajetória docente.....	89
<i>Imagemnarrativa 27</i> – Crianças em platôs de intensidade.....	92
<i>Imagemnarrativa 28</i> – “Ventos, intensidades... ar, rabiolas, pipas, sorrisos”: as crianças do Grupo 6 vivenciam brincadeiras com o elemento ar.....	121
<i>Imagemnarrativa 29</i> – E-book elaborado como produto educacional.....	129
<i>Imagemnarrativa 30</i> – Crianças contemplam o ir e voltar das ondas do mar. Elaboram castelos e desenhos na areia da praia.....	132

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
GEI	Gerência de Educação Infantil
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Nupec3/Ufes	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPGEF/Ufes	Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física da Ufes
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SOE	Serviço de Orientação ao Exercício
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 A CARTOGRAFIA E O VENTO LITORAL .....</b>	<b>12</b>
<b>2 CARTOGRAFIAS DE PESQUISAS EM LINHAS QUE SE DEIXAM CORRER .....</b>	<b>35</b>
2.1 AGENCIAMENTO DE UMA PESQUISA... .....	35
2.2 TEMPO... TRANSFORMAI AS VELHAS FORMAS DO VIVER .....	43
2.3 EXPANSÃO DAS CONEXÕES DA PESQUISA .....	53
2.3.1 <b>Desenhando rede de forças</b> .....	54
2.3.2 <b>Campos de forças coletivas</b> .....	59
2.4 A CONQUISTA DE UM OLHAR NOVO: ENTRADA EM CAMPO DE PESQUISA .....	61
<b>3 TRAVESSIAS DOCENTES... POESIAS DO TEMPO: CONEXÕES TEÓRICAS QUE NOS ATRAVESSAM .....</b>	<b>65</b>
3.1 CONEXÕES TEÓRICAS QUE NOS ATRAVESSAM .....	79
3.1.1 <b>Trajetórias, memórias e narrativas</b> .....	81
3.2.2 <b>Docência e processos de subjetivação</b> .....	93
<b>4 INSTANTES, PASSADOS... POTÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA-ES ..	106
4.2 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E NARRATIVAS DOCENTES .....	114
4.3 EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES .....	120
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>127</b>
<b>6 CONEXÕES, SENTIDO, AFETOS... PEGADAS DO TEMPO VIVIDO ...</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>

## 1. A CARTOGRAFIA E O VENTO LITORAL

*O que faz o barco andar não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê.*  
(Platão)

Esta pesquisa se inicia com um anseio de professora na busca pelos seus pares, para com eles ouvir o recontar de trajetórias. O narrar de suas subjetividades. Ouvir narrativas, por meio da abordagem cartográfica, como que em uma conversa de calçada em uma cidade pequena, sem contorno de tempo... de início ou de fim. Uma prosa, um relato, um acontecimento corriqueiro.

Na cartografia, a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 310)

Tendo a cartografia para o manejo dos desdobramentos que virão, convidam-me não só as vozes, mas também os silêncios que muito têm a dizer. Perceber os vazios, o “vento que não se vê”, como já salientava, outrora, Platão. Visto que irregularidades de entonação, “[...] silêncios, repetições - nada mais são do que efeitos diretos do plano dos conteúdos, ou seja, indicadores da presença da experiência na fala.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 303).

Ferraço (2007, p. 86) menciona que “[...] trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos”.

Cartografar a beleza dos sons, a legitimidade dos silêncios, a estética contida na simplicidade do sensível. Compreender, decifrar o cotidiano escolar. Conforme Alves e Oliveira (2008, p. 1) defendem, “há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”.

A cartografia nos convida ao diferente, ao olhar astuto e à percepção atenta, de modo que o pesquisador estabeleça uma composição com o campo da pesquisa. Pérez e Silvestri (2016) compõem ao dizerem que “as conversas se constituem em

dispositivos de produção de uma outra cultura escolar que reinventa a sala de aula a partir das redes de conversações tecidas coletivamente” (p. 52). Compondo, individualmente, tecituras que abarcam o grupo, o coletivo, os pares, numa trama de *saberesfazeres*<sup>1</sup> cotidianos.

Assim, surgia em mim uma cartógrafa! Disposta a desenhar um projeto de pesquisa, a ir ao encontro da conversa, aos estudos, ao sobrevoo pelo litoral que a constitui, iniciando pelo reconto da narrativa autobiográfica que segue agora:

Meus pés descalços na areia, uma doce sensação de brisa no rosto e o sol suavemente permeando meu ser... Em mim ficaram essas memórias das aulas de Educação Física durante a infância em Conceição da Barra, município do norte do Espírito Santo. Por ser uma cidade litorânea e a escola se encontrar bem próxima à praia, não eram poucas as vezes em que aconteciam as aulas nesse ambiente agradável e envolvente. Eram, desse modo, acontecimentos carregados de zonas de intensidade, de bons encontros que deixaram marcas no meu modo de ver a docência.

“Não podemos alterar a natureza afetiva de nosso corpo, pois ele afeta e é afetado de muitas maneiras por outros corpos. A cada afecção produzida pelo corpo, nossa mente produz uma ideia.” (RAMACCIOTTI, 2014, p. 64). Para Paoliello (2016, p. 80), “o corpo do cartógrafo tende ao sensível, aos micros atravessamentos, ao ‘invisível’, ao inesperado, ao acontecimento”.

---

<sup>1</sup> Aqui, tenho Nilda Alves como referência no uso dos termos unidos. A autora busca, em seu modo de escrita, superar a dicotomização herdada da ciência moderna.



*Imagem narrativa 1 – Pesquisadora cartógrafa na infância*



Legenda: apresentação de ginástica relacionada às aulas de Educação Física - tempos de Jardim da Infância. Cidade de Conceição da Barra-ES. Fonte: arquivo pessoal, década de 1980.

Alguns anos depois, vi-me estudante do curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Era um período no qual predominavam, na formação acadêmica, ideias oriundas da modernidade dialética e da pedagogia crítica. Entretanto, o que me tocava eram os improváveis, os encontros, que anos mais tarde eu descobriria na teoria pós-crítica.

Segundo Paraíso (2004, p. 294), “as pesquisas pós-críticas, seguindo linhas e contornos já criados ou traçando novas linhas, variam os focos de investigação, inventam, criam, discutem”. E Gomes (2015) complementa:

Uma biopotência apresenta-se nos discursos docentes pelo viés do cuidado de si e do outro, uma perspectiva ética foucaultiana que balança as estruturas de algumas teorias do conhecimento, ao apontar para a necessidade do encontro com o outro, para o constituir-se como uma dobra do de fora no de dentro e do de dentro no de fora, na qual a estrangeiridade e a alteridade permitem novas estéticas para a existência. (GOMES, 2015, p. 100)

Percebi, naquela época de formação inicial, a dicotomização entre teoria e prática, que Certeau (2014, p. 115) expõe: “o agir é uma astúcia”. Desse modo, os conhecimentos teóricos implicados em grandiosas teorizações acadêmicas travam, em mim, um confronto com o agir simples e astuto das recordações oriundas das

práticas pedagógicas realizadas no litoral. Algo semelhante pondera Ferraço (2007, p. 79):

Por vezes, surgem projetos ou propostas de pesquisas que não tomam como base a complexidade das redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas e, mais que isso, trazem as marcas da modernidade expressas, por exemplo, na lógica do bem e do mal, certo ou errado.

Tomando como base os autores citados, percebe-se a astúcia e as tecituras que a teoria pós-crítica ousa provocar, implicar, se conectar... Poetizar!

Poetizar nesse caso significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos. Novos olhares! Novas conexões! Novas sinapses! Novos sentidos! É isto o que as produções pós-críticas têm mobilizado no campo da educação brasileira. (PARAÍSO, 2004, p. 295-296)

Isso posto, podemos estabelecer conexão com o substantivo “litoral”, faixa de terra emersa, situada à beira-mar; região costeira, beira-mar, costa, frente. Algo que margeia... o barco navegando.

Perceber o conhecimento oriundo dos cotidianos escolares como algo além do litoral, como rizomático, é compreender que tudo está implicado e é implicante. Tudo adentra e se metamorfoseia. Tudo circunscribe, abarca... não se percebe o começo nem o fim. São multiplicidades “e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15), entrelaçam-se, emaranham-se, bifurcam, como em um rizoma, que Deleuze e Guattari conceituam:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Assim, foi tecida uma rede de conhecimentos na época da graduação, no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), entre os anos de 1999 a 2004, e várias de mim foram se ramificando. Várias “eus” constituindo-se. A eu-estudante... e... a eu-longe da família... e eu-monitora na biblioteca setorial do CEFD/Ufes... e eu-monitora da disciplina Treinamento Desportivo... e eu-estagiária nos módulos do Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)... e eu-estudante de inglês no Centro de Línguas/Ufes... e eu entre tantas outras “eus”. A

graduação e, em seguida, a pós-graduação *lato sensu* em Bases Fisiológicas do Exercício Físico e Treinamento Desportivo, nessa mesma universidade, tempo de boas aprendizagens e vivências. Um desdobrar-se nas várias que sou.

Desse modo, a partir deste momento, essa escrita tenta assumir o uso do “nós” (as várias de mim) em detrimento do “eu”, obviamente sabendo de antemão que em muitos momentos o uso do plural escapará ao controle autocentrado e individualista e a escrita em primeira pessoa indicará uma forma de transcrever a experiência vivida. Recorremos à ideia exposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 10): “cada um de nós já era vários, já era muita gente”.

Seguindo, ao iniciar a trajetória profissional, “optamos” por lecionar nas escolas de Educação Básica, sem compreender se era uma opção pautada nas boas recordações da infância e na possibilidade de tecer uma docência criativa e vibrante, como algum saudoso “mestre”, ou se simplesmente por “forças do acaso”, “linhas de forças” como a existência de vagas para contrato temporário como professora. São perguntas que inquietam: será que um dia terei essa resposta? Será que um dia estaremos carregadas de certezas ou será que chegar às certezas é algo inalcançável e talvez até mesmo irrelevante?

Fato é que, após dois breves anos trabalhados em escolas de Educação Básica do Governo do Estado do Espírito Santo, do Serviço Social da Indústria (SESI) e da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), ocorre a aprovação, em 2006, no primeiro concurso para o cargo de Professor de Ensino “B” Dinamizador (cargo criado conforme a Lei nº 6443/2005), realizado pela prefeitura desta capital. Foi um momento um tanto quanto apreensivo e confuso, pois não sabíamos (ao certo) quais seriam as diretrizes para a docência do referido cargo. Havia muita angústia de como seria, de fato, vivido o cotidiano escolar. Na descrição sumária das atividades do referido cargo constavam:

- organizar os processos de aprendizagem, por meio da arte e do movimento, com vistas à apropriação do conhecimento científico pela criança;
- participar do projeto político pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil;
- executar e avaliar atividades que visem estimular o desenvolvimento da

criança nos aspectos físico, psicológico, afetivo, motor, cognitivo e social;

- trabalhar, junto com o pedagogo, numa perspectiva coletiva e integrada do desenvolvimento do processo educativo;
- realizar diferentes situações de aprendizagem junto às crianças durante o período de planejamento e momentos de formação do professor;
- participar de reuniões e outros eventos promovidos pela Unidade de Ensino;
- propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica;
- executar outras atividades afins. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, apud, MOREIRA, 2012, p.39)

Importante ressaltar que as atribuições referidas na lei que criou o cargo de Professor Dinamizador eram tanto para os professores de Educação Artística como para os professores de Educação Física, haja vista que como requisito mínimo para investidura ao cargo era exigida habilitação de grau superior em curso de licenciatura plena de Educação Física ou em Educação Artística. Dessa forma, esse início foi incerto e angustiante para ambos os profissionais.

Inicialmente, podemos dizer que se foi tecendo a trajetória profissional com muita luta (enquanto categoria do magistério, junto aos meus pares) em prol de clareza, de reconhecimento, de importância e relevância da Educação Física no ambiente escolar. Conforme apresentam Neto e Nunes (2012, p. 494),

Os dinamizadores também seriam responsáveis por substituir os/as professores/as regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava pedagogicamente a especificidade do seu trabalho e legalmente a disposição do cargo. Alguns termos pejorativos acompanham a trajetória do cargo professor dinamizador, como professor desanimador, fazendo alusão às suas condições de trabalho.

Fato corroborado nos estudos de Klippel (2013, p. 34): “percebe-se, pois, que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são ainda confundidas como o momento de planejamento das professoras regentes, reforçando a hipótese descrita”.

Embate vivenciado naquele tempo, muito embora não fosse nova a inserção da Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES, como rememorado:

[...] quatro formatos que conhecemos da EF, na EI: a) entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; b) entre 1997 e 2004, com o Proemv; c) entre 2004 e 2005, com o projeto-piloto; e d) a partir de 2006, com o cargo professor dinamizador. [...] Conforme a Descrição de Cargos, no Edital do Concurso 01/2005, o professor dinamizador, com atuação no âmbito da Educação Infantil, deveria: possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física ou Licenciatura Plena em Educação Artística; atuar com as duas áreas de conhecimento; atender os turnos matutino e vespertino em regime de 40 horas semanais;

ministrar aulas nos horários de planejamento dos/as professores/as regentes. (NUNES; FERRAÇO, 2021, p. 190-191)

Passados 16 anos, é possível perceber que o “tornar-se professora” acontece nas sutilezas da trajetória como um todo, refletindo perante os pequenos detalhes vividos no cotidiano, nas redes tecidas diariamente, na busca pelo encontro com os outros e com nós mesmos.

Para Ferração (2007, p. 80), “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos.” ***Preso a canções, entregue a paixões, que nunca tiveram fim... vou me encontrar... longe do meu lugar... Eu, caçador de mim (Milton Nascimento).***

Buscamos o encontro em cada olhar investigativo lançado sobre nós pelas crianças, nas simples conversas desenroladas na sala de lanche e/ou analisando as aulas que deram ou não “certo” e seus devidos porquês... saímos à procura de nós. Em busca dos lugares, dos não-lugares e/com/nos entre-lugares que nos constituem. “Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos ‘lugares’ (Lefebvre, 1991), ‘entre-lugares’ (Bhabha, 1998), ‘não-lugares’ (Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos.” (FERRAÇO, 2007, p. 80). Percebo, com isso, que o exercício da docência é como uma colcha de retalhos tecida pelos saltos na infância, pela trajetória universitária com várias “eus”, pelo início profissional um tanto confuso e pela conectividade com as dobras, com as linhas de fuga, com os entre-lugares que compõem a prática pedagógica. “Produzindo movimentos em diferentes direções, subvertendo o que, tradicionalmente, chamamos ‘de dentro’ e ‘de fora’ da escola.” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 311).

Na busca por territorializar novos “lugares”, em 2020, ingressamos na Turma 4 (Turma “Carolina de Jesus”) do Programa de Mestrado Profissional do Centro de Educação da Ufes, na Linha 1: Docência e Gestão de Processos Educativos. Nesse novo ciclo formativo, houve o deslizar em conjunto com a professora Dr<sup>a</sup> Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (minha orientadora), com o grupo do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3/Ufes), com minhas parceiras na orientação Deluzia Daleprane, Eriadnes Rangel, meus pares na escola (campo de

pesquisa) e, obviamente, com as crianças que me receberam tão bem nos seus dias escolares pós-pandemia, em que o uso das máscaras nos limitava o sorriso com os lábios e a gente, sorratamente, ria com os olhos apertados, exibindo o brilhantismo do “novo”, do recomeço, das descobertas, dos traçados.

Imprescindível frisar o momento em que esta pesquisa se realiza, em meio à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Cenário que impactou e ainda deixa marcas no cotidiano de todos e todas, tanto no cenário brasileiro como mundial. Aulas suspensas, confinamento sugerido pelas autoridades de saúde, uso de máscaras, distanciamento social, dentre tantas outras implicações. Fora as questões vividas de ordem emocional e psíquica, cujo impacto é difícil mensurar: casos de morte de parentes/amigos próximos, ansiedade devido ao confinamento, incertezas quanto à evolução da disseminação do vírus, medo, angústias, solidão etc. Mesmo em meio a tudo isso, seguimos adiante realizando as aulas de modo remoto na Ufes e nos movendo no tempo em que as escolas ainda não estavam abertas de modo presencial para realizarmos ajustes no projeto e qualificá-lo.

Implicadas nessa rede, pudemos pensar nas abordagens teóricas e metodológicas a serem usadas na pesquisa mediante todo o cenário descrito. Dessa forma, como intercessores teóricos, valemo-nos dos seguintes autores: Deleuze e Guattari (2015;2018), abordando os conceitos de diferença e repetição, os processos rizomáticos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, rupturas e descontinuidades; Foucault (2019), possibilitando adentrar e conhecer melhor os processos de subjetivação que permeiam a profissionalidade docente; Michel de Certeau (2014), em sua vasta narrativa sobre as artes de fazer, de contar, recriar, interpretar e reinterpretar histórias contadas e vividas; e Walter Kohan (2015) com a forma sensível de filosofar a infância da educação, em todos os seus contornos e nuances. Não que outros(as) autores(as) não se aproximem de nós e possam conosco dialogar e nos referenciar. Tais aproximações se estabelecem, por exemplo, com Nilda Alves (2001), Carlos Eduardo Ferraço (2007) e Carmen Lúcia Vidal Pérez (2009).

Passos e Barros (2015, p. 17) acrescentam que: “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa”. A inserção no campo de pesquisa possibilita ao pesquisador a captura fragmentária. “No caso da cartografia, a mera presença no campo de pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção” (KASTRUP, 2015, p. 39). Para isso, Kastrup (2015) define, então, “quatro variedades do funcionamento atencional que fazem parte do trabalho do cartógrafo. São elas o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento” (p. 40).

*Imagemnarrativa 2 – Atividade “bolinha de sabão”*



Legenda: O pouso realizado pela professora Ana, em um movimento de *zoom* com auxílio do registro fotográfico. Fonte: diário de campo - 30/03/2022.

Kastrup define rastreio como “um gesto de varredura do campo. [...] Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. [...] Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (KASTRUP, 2015, p. 40). Observar, registrar, acompanhar a processualidade, capturar os fenômenos da continuidade, do andamento, com olhar atento e percepção astuta. O gesto de varredura feito pela professora demonstra a cartografia experienciada por ela no

cotidiano, nas sutilezas vividas e percebidas, fato observado em campo pela pesquisadora cartográfica. O olhar “o campo” com uma lente ampliada para perceber, na experiência vivida-observada sobre a atividade de bolas de sabão, a manifestação de novos fenômenos, novas pistas, captura e rastreamento do que atravessa e reconfigura o olhar da docente para um novo modo de fazer proposto pela criança que, enquanto todos realizam bolinhas de sabão, “escapa” e explora o sabão de outra forma, experimentando a sensação de tê-lo escorrendo em seus braços.

Em relação ao toque, ele é sentido como “uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (KASTRUP, 2015, p. 42). São estabelecidas forças de afetação:

A docente é afetada pela ruptura proposta pela criança de usar a espuma para experienciar o aspecto sensorial de tê-la percorrendo seu braço. A docente esboça um sorriso e rapidamente pega o celular para capturar a imagem e realizar o registro. Interagindo e valorizando a vivência realizada pela criança. (Diário de campo - 30/03/2022).

“Segundo a distinção estabelecida por Suely Rolnik (1999; 2006), a subjetividade do cartógrafo é afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força, e não na dimensão matéria-forma” (KASTRUP, 2015, p. 42). Dessa forma, o toque cartográfico pode acontecer em um dia de inserção no campo de pesquisa, por um instante, por fragmentos percebidos ao longo do processo ou simplesmente em segundos. Ele é desprendido de parâmetros pré-concebidos pela forma. Ele é percebido em força... em intensidades.

Já o gesto do pouso “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de *zoom*.” (KASTRUP, 2015, p. 42). Na imagem, o pouso realizado pela docente, que, em movimento de *zoom* fotográfico, segue por linhas de afetos que convidam a atenção para outros modos de experimentação criados pela criança.

Por fim, a quarta variedade de funcionamento atencional é o reconhecimento atento. “Bergson afirma que o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares” (KASTRUP, 1995, p. 45). Processo não linear, que não se desenha de forma reta, mas “na forma de circuitos”



(KASTRUP, 1995, p. 46).

A partir desses e de tantos outros deslocamentos e colocações de problemas, seguimos em busca de pesquisas anteriores relacionadas à temática e, para isso, optamos pelas seguintes plataformas: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Repositório Ufes e *site* do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física da Ufes (PPGEF/Ufes). A escolha se deu por serem plataformas de ampla divulgação e reconhecimento acadêmico. Optamos pelo filtro de recorte temporal entre os anos 2010 e 2020, buscando um debate mais contemporâneo.

Por conseguinte, no intuito de ampliar a pesquisa, foram usados sete descritores que atendiam a nossa demanda por estudos realizados nessa década, sendo eles: **professor dinamizador; educação física na educação infantil; narrativa docente; trajetória docente; memória docente; formação docente e subjetivação docente.** Entendendo que a discussão curricular perpassa todos esses descritores.

Todo esse movimento de busca soma na pesquisa, além de nos ajudar a construir o seguinte campo problemático: **“Como a trajetória pessoal e profissional dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES influenciou e/ou influencia sua docência ao longo do tempo? Como esses professores se constituem docentes em seus diferentes modos de subjetivação?**

Multiplicamos o campo problemático em intencionalidades de pesquisa, percebendo que as “multiplicidades são rizomáticas e denunciam pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Desse modo, seguem as intencionalidades as quais nos propomos:

**1ª intencionalidade** - compor momentos de escuta sensível para as narrativas dos professores dinamizadores de Educação Física em atuação na Educação Infantil de Vitória-ES, buscando o rememorar de suas trajetórias pessoal e profissional, por meio

dos processos de subjetivação envolvidos;

**2ª intencionalidade** - cartografar quais sentidos/significados atribuídos a essas trajetórias pelos docentes;

**3ª intencionalidade** - compreender como os processos de subjetivação, que emergiram nas narrativas tecidas com os professores, potencializaram/potencializam o agir docente ao longo de mais uma década de atuação desses profissionais no cargo de dinamizador de Educação Física na Educação Infantil;

**4ª intencionalidade** - elaborar um e-book como produto educacional a ser apresentado ao PPGMPE/Ufes, o qual será constituído por fragmentos desta dissertação, com *imagensnarrativas* dos professores.

A tecitura das intencionalidades estabelece relação com o conceito de subjetivação em Foucault, conforme dimensiona Favacho (2016):

Como pode se ver, os modos de subjetivação em Foucault dizem respeito a colocar em suspensão pelo menos duas coisas: o primado do sujeito, o sujeito fundador de suas próprias verdades e, além disso, o presente e o passado obtusos. A subjetivação diz respeito a uma experiência da qual se "sai transformado" (FOUCAULT, 2010, p. 289 *apud* FAVACHO, 2016, p. 496)

Em Foucault, percebe-se a transformação dos sujeitos pelas experiências vividas: "saem transformados" pelo que lhes passou, lhes tocou e de alguma forma inaugurou uma nova forma de ver, de sentir, de pensar.

Rememorar, por meio das narrativas, possibilita a experiência de "se ver sujeito", de colocar-se em suspensão para observação, "autonarrar-se", caçar a si em terceira pessoa, digo, o passado visto com olhos de quem não lá se encontra, de quem de lá saiu transformado de alguma forma. Coexistências entre passado e presente. Presente, passado e futuro sobrepostos. "**Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim, vou descobrir o que me faz sentir... eu, caçador de mim**".

Sendo a escola um território privilegiado e potente da relação entre diferentes sujeitos, dos diferentes modos de vivenciar os processos de subjetivação envolvidos.

Entendemos o ato de narrar como ato de conhecimento. Por intermédio da narrativa, professoras e professores tecem uma rede de significantes que traduzem formas (visíveis e invisíveis) de compreender/conhecer o ato educativo. (PÉREZ; MIGUEL, 2016, p. 58)

Na narrativa da professora, percebe-se a correlação traçada entre a trajetória pessoal e profissional, entre o “ser professora” e o “ser mãe”, e como esses “dois sujeitos” dialogam simultaneamente, em conexões, tecituras e redes:

A experiência de ser mãe influenciou na minha docência em muito, pois pude entender melhor algumas situações que sempre acontecem no CMEI com os alunos e que antes, por ainda não ter criança em casa, eu não compreendia bem, como, por exemplo, o choro de sono, as birras, a insegurança de alguns longe da família. (Narrativa da professora Ana)

Narrar a experiência possibilita aos sujeitos se colocarem como “sujeitos de sua própria história”: lembrar o vivido, evocar memórias, refazer trajetórias. Por isso o desejo social de pesquisar esse movimento... ouvir os enunciados, pois “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.” (FOUCAULT, 2008, p. 31).

E, nesse “acontecimento”, os sujeitos podem compreender o vivido... afetarem-se. Seja pelo ato da narrativa, seja pelo ato da escrita. “Inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória.” (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Conversar com os professores dinamizadores e capturar o que na memória permanece em reminiscência, viver o passado no presente, passa a ser um possível. Indagar no presente, expandi-lo, como menciona Favacho (2016, p. 495, grifo nosso): “fato é que ainda nos falta a coragem foucaultiana de perguntar pelo presente, isto é, **‘o que fizemos com o que fizeram de nós’**”.

Sacudir, virar de ponta cabeça:

Essa perspectiva que nos interessa compreende a impossibilidade de uma interpretação esmiuçada, essencialista ou exaurida de cada termo, porque busca sacudi-los com a filosofia, ampliando sua rede de sentidos e possibilidades de produções. (NUNES, 2012, p. 52).

Cartografar pistas que nos indiquem caminhos percorridos pelos sujeitos, em seus emaranhados de fios tecidos e pelos diferentes modos de subjetivação vividos. Foucault (2008) se reporta ao tema pelo conceito da descontinuidade. Entretanto, há de se estar atento ao fato de que

[...] a descontinuidade é a finitude dos discursos, ou seja, o que se diz sobre certos objetos ou temas só é possível em certos momentos históricos; não vale para outros tempos e nem existe desde sempre. [...] Como se vê por descontinuidade, Foucault interroga novamente não apenas o tema do sujeito, mas também o tema do instante, do presente. [...] O instante não é o aqui e agora, porque o agora é o presente, e o presente nem sempre se inicia agora, embora, obviamente, o agora esteja nele contido. O lugar da emergência do presente não é no dia de hoje; ele pode ter aparecido em outro tempo e ainda ser ele mesmo o que coordena o agora. (FAVACHO, 2016, p. 495)

Ocorre a “supressão” do sujeito em detrimento da percepção das linhas de força que o atravessam a todo instante. No ontem, no hoje, no amanhã. Individual ou coletivamente.

Maturana e Varela reformularam as bases lógicas do problema da biologia do conhecimento (Maturana e Varela, 1980; 1990). Não mais admitiram um ponto de vista exterior ou interior ao fenômeno biológico estudado, mas afirmaram a interdependência do dentro e do fora. (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 121)

Desse modo, do ponto de vista cartográfico, o objeto de estudo não é somente o sujeito, mas sim “os processos de emergência de si como desestabilização dos pontos de vista que colapsaram a experiência (‘interior’) do eu.” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 121). Porquanto, o narrar, pelos professores, desestabiliza a experiência do eu ao torná-las coletivas.

Isso posto, perceber, enquanto pesquisadora-cartógrafa, as diferentes marcas, os diferentes sentidos, os diversos atravessamentos que as compõem. “Assim, o patrimônio não é construído nas instituições de preservação, mas ao contrário, tem origem no cotidiano e nas memórias coletivas.” (PÉREZ, 2009, p. 54). O que cada um fez com o que fizeram com eles. Segundo a autora, o trabalho com memórias:

[...] possibilita resgatar imagens, ideias, sensações, sentimentos e experiências – individuais ou coletivas – que compõe o acervo cultural de diferentes grupos sociais. A memória, como um processo intercultural,

propicia o (re)conhecimento de experiências coletivas. (PÉREZ, 2009, p. 254)

Rememorar as experiências vividas pelos sujeitos, com o foco no coletivo ao qual pertencem, nas coletividades que os compõem. Segundo Hur (2013, p. 181):

[...] não se restringe a uma versão única e linear sobre os fatos, e sim possui um caráter múltiplo, difuso, caótico, em que se ramifica e se desdobra de uma maneira magmática, a partir de uma interconexão de múltiplos planos temporais, que inclusive podem contradizer-se um com o outro.

O autor ainda analisa a memória dos sujeitos por meio da obra deleuziana e cita: “o caráter múltiplo da memória, o que lhe dá sua grande plasticidade e variabilidade em sua construção e faz com que a reconstrução mnemônica de cada sujeito seja singular” (HUR, 2013, p. 181).

Sendo assim, confabula-se: de que forma os fatos, os acontecimentos interferem no sujeito singular? Não mais com imanência do sujeito nos acontecimentos, nos objetos, mas como expressões do devir, do sujeito traçado por linhas sensíveis de força que de alguma forma agem sobre o particular, sobre o individual. Muito além do eu sobre o objeto, mas as marcas do coletivo sobre o sujeito. A memória dos indivíduos como construção para o futuro coletivo.

Aguirre e Monteiro (2017) somam ao traçarem paralelismo com o conceito de literatura menor criado por Deleuze e a construção coletiva, indicando que “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, coletiva.” (p. 5).

Bem como Gallo (2002, p. 173), que compreende:

A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Na educação menor pode-se perceber o que é de fato vivido e constituído dentro das

escolas, nas salas de aula. São muitas as vezes em que os professores recorrem ao registro das atividades, dos projetos, das experiências vivenciadas no cotidiano e elaboram portfólios do trabalho realizado. No decorrer da pesquisa, em busca dos registros do vivido enquanto *professorapesquisadora* houve o resgate de portfólios e fotos que compuseram essa trajetória.

*Imagemnarrativa 3 – Portfólios de trabalho impresso (CMEI ZVA - 06/04/2022)*



Fonte: dados da pesquisa.

Encontrei esses portfólios no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ZVA, local onde “iniciamos” a trajetória profissional, ainda em 2006. Estavam na sala de professores, dentro de uma das gavetas de um grande gaveteiro de aço, localizado no canto esquerdo da sala.

A diretora, gentilmente, me informou que solicitou previamente à equipe do CMEI para verificar se os portfólios estavam ali no gaveteiro e que a resposta foi positiva. Então, ela se dirige a mim e diz: eles estão ali mesmo (apontando para o gaveteiro), fique à vontade na sua busca, qualquer coisa só falar. Eu agradeço, cumprimento as pessoas presentes na sala, deixo minha bolsa em uma cadeira e me sento no chão mesmo, segurando o aparelho de celular o qual eu utilizaria para registrar os “achados”... Na minha busca, procuro rastros do meu passado profissional vivido ali, naquele espaço educativo, encontro alguns registros do meu trabalho, ricos e cheios de história de um passado remoto de mais de 15 anos. Fico por demais abismada ou, posso dizer, emocionada, com o grande potencial histórico daqueles materiais, muitos portfólios manuscritos à mão mesmo e com fotografias impressas coladas com cola tenaz. Alguns até mesmo antecedem o ano de 2006. Material riquíssimo e, posso dizer, bem cuidado e armazenado em boas

condições.” (Diário de campo - 06/04/2022)

*Imagemnarrativa 4 – Professora pesquisadora com o coletivo do CMEI ZVA - Copa do Mundo de 2006*



Fonte: dados da pesquisa/portfólio impresso obtido no CMEI ZVA.

Na *Imagemnarrativa 4*, o coletivo no qual iniciei minha trajetória docente. A força da educação menor podia ser sentida em muitos momentos, como no evento da Copa do Mundo, demonstrado na imagem. Para a efetivação da atividade, era necessário o empenho e o envolvimento de todos/as. Atos solitários passam a ser “apagados” em prol do coletivo, da coletividade. Digo, banidos, no sentido de “postos” em segundo plano, os aspectos individuais de cada professor para a realização da atividade coletiva. Não são raras as vezes em que, para uma atividade coletiva como essa acontecer, eram necessárias trocas de horário de planejamento, de lanche, reorganização dos horários de pátio e, em alguns casos, a realização do evento aos sábados e a aposta na participação e no engajamento de todas(os).

[...] falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional. (CARVALHO, 2011, p. 5)

*Imagemnarrativa 5 – Professora pesquisadora, Cotidiano coletivo do CMEI ZVA, Atividade no Pátio*  
Tema: “Copa do Mundo” - 2006



Fonte: dados da pesquisa/portfólio impresso obtido no CMEI ZVA.

Encontrar meu “eu do passado” fez crescer o anseio por caminharmos nos deslizamentos cartográficos da pesquisa e partimos ao encontro para “escuta” dos professores dinamizadores de Educação Física da rede municipal de Vitória, meus pares.

Desse modo, iniciamos este percurso em dezembro de 2021 e, ao todo, oito professores participaram da pesquisa. Esse movimento de busca foi dificultado, pois não tínhamos a listagem dos professores dinamizadores que iniciaram as atividades docentes em 2006. Essa negativa de informe de dados impactou a pesquisa. Mesmo assim, prosseguimos com o grupo que mui colaborativamente se propôs a contribuir com o movimento cartográfico de pesquisa e, assim, junto a esse grupo, pudemos conhecer um pouco:

- **A trajetória profissional de cada um no cargo de professor(a) dinamizador(a) de Educação Física na Educação Infantil do município de Vitória-ES.**
- **O que influenciou/influencia a docência ao longo desse tempo profissional?**
- **Quais acontecimentos, vividos nas trajetórias profissional e/ou pessoal, foram/são importantes para a formação enquanto ser docente? E por quê?**



- **Como se constitui enquanto professor(a) dinamizador(a) de Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES?**
- **Que imagens da trajetória docente potencializam o exercício profissional?**
- **O que da/na prática cotidiana enquanto professor(a) dinamizador(a) de Educação Física necessita ser mais evidenciado?**

Com isso, procuramos tecer com as marcas deixadas pelas memórias derivadas dos dentro e fora das escolas, com as pessoas, com os estudos teóricos e metodológicos, com a prática pedagógica, com os filmes, livros, músicas, poemas, artes, natureza, animais... com todos esses atravessamentos que envolvem os processos de constituição docente. Corporais e/ou incorporais, como mencionam Nunes e Ferraço (2021, p. 185): “encontros com diferentes corpos (professores, pesquisadores, crianças, famílias, artigos, prescrições, projetos, pátios, quadras, imagens) e incorporais (paixões, ações, sentidos)”.

Na busca por esses encontros, por impulsionar memórias, usamos as narrativas produzidas em conversas cartográficas, roda de conversa com o coletivo, diário de campo, fotografias e/ou portfólios produzidos ao longo do tempo na trajetória profissional desses professores.

Tem muitos momentos (acontecimentos que marcaram a trajetória profissional e/ou pessoal). Mas tem um momento de minha prática que me marcou muito. Quando levamos as crianças para a Ufes, para conhecer o território. Depois foi perguntado às crianças o que marcou a elas e elas responderam: “o vento”. O vento no rosto! Porque as crianças vivenciam sempre os muros acimentados da escola e aí o vento era o que mais havia os encantado. (Narrativa da professora Rosa)

“Vento que não se vê”, e agora me remetendo Platão. Sem cor, sem cheiro, sem espaço, nem dimensão, nem limite visível, mas carregado de encontros e de sentidos, capaz de potencializar afetos que tocam e transformam a vida dos sujeitos. Que traz a marca da magnitude do “encontro”, por sua potência de afetar tanto o sujeito criança como o sujeito professora, a qual enche de brilho os olhos em seu lembrar.

“Vento” sentido pela criança, que percorre sua zona de intensidade, tendo como resultante a magnitude do vivido, percebido em potência pela professora que, ao extrapolar os muros acimentados da escola e ao partir em busca de novas/outras

possibilidades educativas possíveis para o currículo da educação infantil, possibilita a riqueza da experiência. Parte em busca de conhecer novo território na localidade da caixa d'água da Ufes e, como resultante, preenche de sentidos e bons encontros possibilitados com essa vivência.

As marcas do “território” não são apenas geográficas: morros, planícies, superfícies, platôs, vegetação ou o número de departamentos, de colegiados existentes na Ufes e a quantidade de alunos e/ou professores, mas o vento... em seu contágio com aquela natureza, aquele ambiente, naquele momento. “Extrator de partículas, atravessa os limiares do sujeito, formas e funções. Estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires.” (CORAZZA, 2009, p. 91). Segundo Carvalho (2009, *apud* RODRIGUES, 2011, p. 47): “o currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos, ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano”.

Bem como “‘encontro’ é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define.” (TADEU, 2002, p. 53). Para Gomes (2015, p. 177): “os corpos-alunos não dão respostas acabadas. Vão cunhando formas de expressão e modos para que os afetos vividos se efetuem como operações do encontro com o outro do pensamento.” E nos faz mobilizar o pensamento: o que as crianças esperam? O que o encontro lhes revela e faz potente?

Na *imagemnarrativa* abaixo, o corpo da pequena bailarina se põe ao chão após a apresentação musical e, abraçando a perna da professora, demonstra por meio da linguagem corporal que não quer sair do palco, nem se despedir e muito menos encerrar o espetáculo encenado por ela e pelas demais crianças do CMEI.

*Imagemnarrativa 6* – A pequena bailarina ergue o dedo em negativa, segurando a perna da professora ao fim da apresentação musical



Fonte: dados da pesquisa.

A imagem da pequena bailarina revela a força do afeto mais potente. “Fazer do conhecimento o afeto mais potente significa compreender que a razão possui uma gênese afetiva, por isso pode tornar-se o afeto mais forte” (RAMACCIOTTI, 2014, p. 70). Na fotografia, a potência de existir, de ser afetado e de afetar. “O corpo afeta e é afetado por outros corpos (latitude), tem um poder de afetar e um poder de ser afetado.” (HUR, 2016, p. 217). Movimentos em um palco, com luzes, coque, meia-calça, saia de tule, na presença dos familiares ou em suas ausências sentidas, uma mistura de acontecimentos que marcam, tangem e se deixam, sutilmente, afetar. Não só a *pequenagrande* bailarina em seus balancês e rodopios, mas, muito possivelmente, marcas e afecções que ficam na memória dos pais, irmãos, professores. Arte do encontro, do “tempo que dura e perdura (BERGSON, 2006) pela intensidade dos afetos e afecções nos encontros de corpos.” (GOMES, 2015, p. 14).

Nesse simples fragmento, a imagem anuncia um acontecimento que por si poderia ser corriqueiro, sem sentido ou irrelevante. Entretanto, traz as marcas da composição dos corpos que se unem em sentidos. Uma marca que fica na professora que narra em detalhes (com brilho nos olhos e sorriso no rosto) o acontecimento vivido. De um lado, uma professora, grata por ter seu trabalho concluído com êxito, excelência,

seriedade e competência ao fim da apresentação musical. Do outro lado, uma criança, uma *pequenagrande* bailarina...

*Imagemnarrativa 7 – “A menina grudou na minha perna...ela não queria que eu fosse embora”  
(Narrativa da professora Luiza)*



Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, segundo Rodrigues (2011), ao falar das práticas curriculares dos CMEIs é necessário e requerido pensar na “beleza das conversas que se estabelecem com o outro, o cuidado de si que se expande ao compartilhar com o outro **saberesfazerespoderesafetos**” (p. 78, grifo nosso).

Assim é desenhada a potência dos afetos nas constituições dos sujeitos docentes,

partindo do pressuposto da importância dos sentidos no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil. Não esperávamos, na pesquisa, respostas unificadas, prontas e que afirmassem uma verdade única ou um caminho comum traçado pelo coletivo de dinamizadores de Educação Física, mas alinhavos de fragmentos de memórias, histórias, afetos, aprendizagens e docências processuais.

Os professores, assim como as crianças, tecem linhas nas práticas cotidianas da educação infantil que percorrem caminhos difusos, rizomáticos, de encontros e desencontros, alinhavos de afetos positivos e/ou negativos, e todo esse emaranhado de textos e contextos os formam, os transformam, faz o barco andar, é o vento que não se vê.

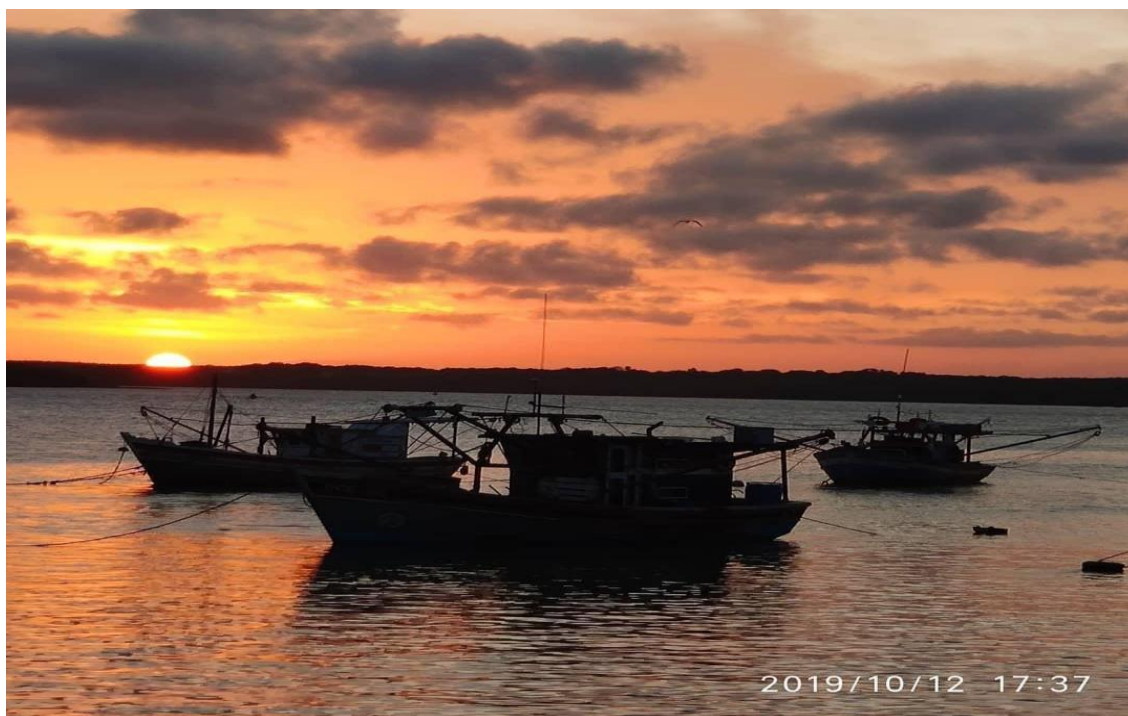
Como pesquisadora-cartógrafa, percorre-se textos e contextos buscando captar os sentidos, sentir o vento que não se vê, apenas existe, difunde... propaga-se. Fato despretensioso, uma conversa na calçada, uma prosa ligeira com seus pares, um acontecimento, uma narrativa, uma trajetória.

## 2. CARTOGRAFIAS DE PESQUISAS EM LINHAS QUE DEIXAM CORRER

*A gente tem o direito de deixar o barco correr.  
As coisas se arranjam, não é preciso empurrar com tanta força.*

*(Clarice Lispector)*

*Imagemnarrativa 8 – Cais de Conceição da Barra*



Legenda: Ao fundo, o pôr do sol carregado de intensidades de cores e, no primeiro plano, um barco, atracado, à espera de o pescador deixá-lo correr, navegar com ele ao mar. Fonte: arquivo obtido pela pesquisadora.

Quando o pescador se lança ao mar em seu barco, não sabe o que o espera. Ventos fortes? Tempestade? Calmaria? Ele se lança ao imprevisível, aos improváveis, ele “*deixa o barco correr*”, como cita Clarice Lispector. E as coisas acontecem. Sem muita força, mas ao mesmo tempo atravessado por intensidades. Percorrendo o desconhecido, buscamos explicar, neste capítulo, um pouco mais sobre o caminho trilhado.

### 2.1. AGENCIAMENTO DE UMA PESQUISA.

A aposta na cartografia se deu pelo fato de ser uma pesquisa-intervenção, tendo como

características: ser processual, atemporal e conectada pelas redes de conhecimentos, significações, afetos. “Ela tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações subjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Assim como por pensarmos em momentos de construção “junto com” os professores, não “sobre” os professores. Pensa-se em mapa, não mera e simplesmente um decalque do observado. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Os sentidos adquiridos ao longo do trajeto performático da cartografia proposta dependem dos modos como o processo é vivenciado com os sujeitos... os sentidos mobilizados no percurso. “Apostando na potência de produzir-efetuar uma pesquisa ‘com’ e não ‘sobre’ o que se pesquisa, esta pesquisa se propõe como uma intervenção expansiva ao invés de uma representação.” (FARIA, 2020, p. 15).

A todo o momento fazemos escolhas que nos levam a diferentes destinos, como um barco que precisa sair do cais, do porto seguro e seguir rota ao mar e traçar linhas em seu mapa. Percorremos caminhos, contornos, obstáculos, realizamos curvas e volta e meia fez-se necessário mudar a rota do barco e apontar a vela em outra direção para seguir. Uma linha de fuga no mapa inicialmente proposto.

Inicialmente, realizamos um mapa cartográfico que foi obtendo diferentes e ramificados traçados ao longo da pesquisa-intervenção. “A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros.[...]” (ROLNIK, 2016, p. 23). Todo esse processo é natural, espontâneo, não só na pesquisa, como na existência humana. Vivenciá-lo favorece a aprendizagem e a descoberta. Como menciona Rolnik (2016):

Isso implica, necessariamente, novas atrações e repulsas; afetos que não conseguem passar em nossa forma de expressão atual, aquela do território em que até então nos reconhecíamos. Afetos que escapam, traçando linhas de fuga – o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um

dever – dever do campo social: processos que se desencadeiam; *variações infinitesimais*; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. *De repente é como se nada tivesse mudado e, no entanto, tudo mudou.* O plano que essa linha cria em seu movimento é feito de um *estado de fuga*. (p. 49-50)

No movimento de pesquisa, sabe-se que não está só. Há o encontro com os pares, tanto ao debruçar-se nas pesquisas acadêmicas quanto ao observar as sutilezas do vivido pelos sujeitos e com eles esmiuçar os campos observados. Desse modo, nossos “muitos”, a todo momento, ficam passíveis do afeto: “as pessoas estão, como nunca, expostas a encontros aleatórios, a afetar e serem afetadas de todos os lados e de todas as maneiras: a se desterritorializarem.” (ROLNIK, 2016, p. 89). Desterritorializar, formando novas/outras conexões em seus rizomas.

Utilizamos o conceito de *agenciamento* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) ao perceber a multiplicidade das conexões que nos afetam, que afetam os sujeitos de forma rizomática. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Fomos agenciados, aspirados, multiplicados pelo anseio da descoberta, por territorializar e nos metamorfosear com os territórios, com os sujeitos, as suas histórias, as suas experiências e os seus pensamentos.

Há outra característica fundamental dos agenciamentos: qualquer agenciamento apresenta, por um lado, uma estratificação mais ou menos dura (digamos, os dispositivos de poder; Deleuze diz: “uma concepção de poder, de desejo e de territorialidade ou de reterritorialização, regida pela abstracção de uma lei transcendente” (Ibid, p. 153), mas por outro compreende pontas de desterritorialização, linhas de fuga por onde se desarticula e se metamorfoseia (“onde se liberta o desejo de todas as suas concreções e abstracções”, diz Deleuze (Ibid, p. 154). (PELLEJERO, 2008, p. 14)

Adentramos os territórios físicos e psicológicos da memória no intuito de perceber os detalhes nas narrativas dos acontecimentos, as linhas de fuga que os sujeitos traçaram/traçam ao longo da constituição docente. E reconhecendo, nesta pesquisa, territórios materiais (CMEI) e imateriais (memórias/narrativas/imagens).

Eu sempre fui muito organizada, então já cheguei com uma ideia de como



realizar o trabalho. Eu já tinha uma ideia da Educação Física na Educação Infantil porque eu sabia que o CMEI ainda não tinha ideia de como fazer uma proposta. Mas nem olharam meu projeto, nem nada! Me colocaram numa sala e falaram: "Você vai ficar a semana toda porque a professora faltou." E embora eu tenha feito magistério, eu sou professora de Educação Física, então eu peguei o material xerocado que haviam me dado e recortei. Fiz um monte de jogo! E aí chegou no final da semana ela [a pedagoga] me perguntou: "Cadê as atividades de papel que eu lhe entreguei?" Eu respondo: "tá aqui... eu recortei." Fiz as atividades... eles (as crianças) brincaram! (Narrativa da professora Maria)

Na narrativa acima, a professora Maria, quando recebe uma atividade pedagógica direcionada à professora regente (proposta de alfabetização), traça uma linha de fuga e, em vez de mediar a atividade pedagógica como a professora regente mediaria, a linha adquire um traçado diferenciado em seu mapa docente. Subverte, então, a ordem e realiza a mesma atividade, porém na forma de jogo, de uma brincadeira. "Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito. [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

A professora reconstitui seu agir docente e opera desse modo sobre o "posto" com linhas de força. E faz uso das táticas para abrir fissuras no estabelecido.

A esses desenhos, Certeau (1994) chamou de táticas e estratégias, e Carvalho (2009) buscou discuti-los pelo viés do poder, ao considerar que as estratégias organizam o espaço que é controlado e as táticas operam as situações que não suportam uma regra universal, abrindo fissuras no poder estabelecido, apresentando-se como uma subversão comum e silenciosa. (GOMES, 2015, p. 60)

Acontecimentos que, no cotidiano escolar, operam tanto no sujeito docente como no sujeito criança, o qual, em sua infância inventiva, elabora diferentes formas de romper com o poder instituído ao traçar linhas de fuga.

Desse modo, podemos dizer que a performance cartográfica se faz presente tanto no agir astuto, como também e sobretudo, nas ações infantis que deslizam em afetos, platôs e zonas de intensidade cartográficas. Gomes (2015) compõe com as imagens do filme "O balão vermelho", uma produção da década de 1950 que retrata uma criança cartógrafa em "enquadramentos das ruas da periferia parisiense até se encontrar com um balão vermelho que estava em perigo, preso e solitário no alto de

um prédio. Um afeto emerge: era preciso ajudá-lo...” (p. 206).

Afetos que fabulam em potência, como observado no campo de pesquisa em março de 2022, conforme imagem abaixo.

*Imagemnarrativa 9* – As crianças do G3 irrompem em linhas de fuga enquanto o restante do grupo está com a professora no parquinho



Fonte: diário de campo - 14/03/2022.

Na *Imagemnarrativa 9*, há de se indagar como *pesquisadora cartógrafa*: qual *agenciamento* incidiu para capturar a atenção das crianças de forma tão abrupta? O que os afetou a ponto de deixarem os demais colegas e saírem em busca? Seria a diferença? O inesperado? O novo?

Pode-se supor que a captura se deu pela procura e pela necessidade da descoberta por parte das crianças. A descoberta move e movimentada a infância, que, inquieta, pulsa na busca do novo que brota, desabrocha e impulsiona para seu cabedal de “novas” vivências.

O parquinho em que a professora estava com as crianças é geralmente o espaço mais utilizado para os momentos de ludicidade propostos no “horário de pátio” e a área onde as crianças “escolheram” brincar naquela manhã era um cantinho localizado ao fundo do pátio do CMEI, lugar descoberto, composto por chão de terra batido, uma majestosa árvore e folhas, muitas folhas ao chão. De vários tamanhos, cores e nuances. Lugar realmente encantador e rico em possibilidades.

Nesse momento, a professora Ana não exerce domínio por meio da força ou do poder de coerção, age com a tática adquirida por meio da experiência. Visualiza, com tranquilidade, o acontecimento e se posiciona corporalmente no pátio de forma que possa visualizar tanto os alunos que estão no parquinho como os que estão brincando na área aberta, ao pé da árvore. (Diário de campo - 15/03/2022)

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. (ALVES; GARCIA, 2018, p. 17)

Ao agir dessa forma, a professora revela sutileza, respeito, responsabilidade, vivência de liberdade do movimentar-se infantil, na brincadeira leve e descontraída debaixo da árvore. Ao mesmo tempo que opera sua docência com responsabilidade e compromisso, ela permite os possíveis, as descobertas, as vivências em corpos vibráteis carregados de intensidades. E podemos questionar de onde vem essa “forma” de atuar que permite platôs tão ricos, tão singulares de observar enquanto *pesquisadoracartógrafa*. Um possível é que seja fruto de uma formação docente permeada de ideias, tessituras, redes, conversas contínuas não apenas só, mas com os outros, no coletivo. Segundo Gomes (2015, p. 228), “Conversar é um movimento de abrir-se para o encontro com o outro do pensamento e permitir-se fabular a educação pela experimentação do tempo enquanto duração.”

A conversa nos permite fabular a importância do vivido pela criança em pequenas frações de minutos, no olhar apreciador da beleza de uma folha ao chão ou ao avistar as folhas ainda nas árvores, que em seu topo sincretizam nuances de verde entre a coloração azul celeste vista no céu daquela manhã no CMEI Encantar. Fabular a educação, perceber na formação cotidiana vivida por nós, professores, a riqueza da possibilidade dada pela liberdade conquistada naquele momento de “rota de fuga”

criado pelas crianças, expresso em pulos e braços abertos pela fotografia.

Dessa forma, para Rolnik (2016, p. 39):

é necessário começar tudo de novo, mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil) possa captar não mais os planos e sim *os platôs, as regiões de intensidade contínua*, feitas da latitude dos corpos que você for encontrando: corpos humanos, animais, sonoros... Corpo de uma ideia, de uma língua, de uma coletividade...

*“As crianças te promovem sentimentos muito interessantes. Elas estão sempre fazendo você refletir sobre as suas verdades. A criança te potencializa a pensar... na ideia de movimento, de ética.” (Narrativa da professora Rosa)*

E o que sentimos enquanto professores dinamizadores? O que mobilizamos cotidianamente em nosso pensar? Quais são nossas ditas “verdades” depois de mais de uma década de atuação? Ainda somos os mesmos?

A professora Rosa em seu processo de subjetivação docente narrado no movimento da pesquisa cartográfica. Percebe-se, na fala, a afecção ocorrida em seu corpo vibrátil por meio do encontro com as crianças, das possibilidades resultantes do afeto. Platô de intensidades que formam os sujeitos. “O rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Na processualidade da pesquisa foi necessário lidar não somente com esses ritmos diversos, com os platôs de intensidades que surgiam como pistas, mas também com imprevisibilidades, com o barco à deriva, “com as contingências da vida dos sujeitos, instituições, grupos e comunidades pesquisadas.” (VILELA, 2011, p. 90).

Assim sendo, a escolha para que a pesquisa seguisse o método de investigação qualitativo deu-se por contemplar as intencionalidades elencadas e pela aposta por uma pesquisa-intervenção na qual as narrativas, as conversas, a história oral dos sujeitos estivessem presentes. Segundo a pesquisadora Marli André, as pesquisas que contemplavam esse método ganharam força entre os anos 1980 e 1990:

Se os temas e referenciais se diversificam e se formam mais complexos entre os anos de 80 e 90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos chamados “qualitativos” que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral. (ANDRÉ, 2008, p. 4-5)

A partir dos anos 1980, há um crescimento na ênfase sobre a formação do professorado, a partir de estudos sobre as vidas dos professores, suas carreiras, seus percursos profissionais e autobiografias docentes. Tal tendência se acentua a partir do momento em que ganham visibilidade teorizações e pesquisas educacionais nas quais se concebe que a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. A cartografia tecida em seu cotidiano.

Estamos, desse modo, implicados tanto pelos princípios da filosofia da diferença, no intuito de compreender melhor as formas de diferenciação que se configuram nos sujeitos, como pela cartografia, a qual é “um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto”. (KASTRUP, 2015, p. 32).

No entanto, como Faria (2020), entendemos que a cartografia traz mais o sentido de uma performance de pesquisa já que permite ao pesquisador a composição, a mudança de rotas, o acompanhamento de linhas e fluxos não previamente definidos e “exige do pesquisador um exercício constante de despersonalização, de diluição de si num coletivo” (FARIA, 2020, p. 20). O autor ainda completa que a performance cartográfica se configura como um “*acompanharviverpraticar* processos” (FARIA, 2020, p. 21).

Assim sendo, nos guiamos pelas pistas que vão surgindo, nos indicando os traçados a seguir. “Sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Para Rolnik (2016, p. 23):

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

Como caminho, investindo nessa aposta cartográfica, podemos afirmar que o “barco foi posto a correr ao mar” muito antes de sua presença na água. A pesquisa se inicia no preparo, nas leituras, nas enunciações, nas composições. Pode-se questionar (do ponto de vista do tempo cronos): quando esses momentos são iniciados? Podemos mobilizar o pensamento na busca de pistas... Começa na ideia do projeto para candidatar-me a uma vaga no mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes)? Ou começa ainda na infância, à beira do mar, avistando as ondas e percebendo seus movimentos ininterruptos e descontínuos que marcavam de forma intensa e não linear a areia? Quando se inicia a pesquisa? Quando ela termina? Existe essa temporalidade linear? Ou a pesquisa simplesmente “acontece” em linhas temporais rizomáticas em que não se sabe onde começa nem quando termina?

## 2.2. TEMPO... TRANSFORMAI AS VELHAS FORMAS DO VIVER

### *Tempo rei*

*Não me iludo*

*Tudo permanecerá do jeito que tem sido*

*Transcorrendo, transformando*

*Tempo e espaço navegando todos os sentidos*

*Pães de Açúcar, Corcovados*

*Fustigados pela chuva e pelo eterno vento*

*Água mole, pedra dura*

*Tanto bate que não restará nem pensamento*

*Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei*

*Transformai as velhas formas do viver*

*Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei*

*Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei*

*Pensamento*

Mesmo o fundamento singular do ser humano  
 De um momento para o outro  
 Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos  
 Mães zelosas, pais corujas  
 Vejam como as águas de repente ficam sujas  
 Não se iludam, não me iludo  
 Tudo agora mesmo pode estar por um segundo  
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
**Transformai as velhas formas do viver**  
 Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei  
 Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei  
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
 (Gilberto Gil)

E por falar em tempo, é ele que confabula a ordem dos acontecimentos (passado, presente e futuro). Tempo rei – aquele que governa, que rege... transcrevendo/transformando, remetendo-nos ao “tempo” da escrita.

Tempo debruçada nos estudos para o projeto de pesquisa do mestrado, as várias leituras que iam compondo conosco o campo problemático: textos de Favacho (2016), Alves (2001), Ferraço (2007), Corazza (2015) e tantos outros que se somavam. Assim como textos não escritos: palavras de apoio recebidas, sorrisos, angústias, imagens, lembranças, músicas orquestradas não só nas caixinhas de som, mas pelas crianças sorratamente em seu cotidiano, tantos outros textos que intencionalmente ou não capturam a pesquisadora cartógrafa em instantes. *Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei...*

Neste dia a professora Ana precisou de minha colaboração com as crianças do Grupo 6, pois ela precisava ir lecionar em uma outra turma (reorganização de horários necessária neste dia no CMEI). Desse modo, levei as crianças do Grupo 6 para o pátio junto com a Luana (AEI de apoio). Ao descermos, as crianças já me sugeriram... “Tia, vamos brincar de Terra e Mar?” Eu não sabia como era a brincadeira. Luana então interpela: “Dani, eles brincaram dessa brincadeira um dia desses e amaram!”. Desse modo, tanto elas (as crianças) como a Luana me explicam, super entusiasmadas, como era a dinâmica da brincadeira (que consistia basicamente em algo parecido com “Vivo ou Morto”). Havia uma corda no chão e os comandos eram: de um lado da corda é “Terra” e do outro lado é “Mar”. Aí quando é dito: “Terra”, as crianças pulam para um lado da corda (direita) e, quando se diz “Mar”, elas pulam para o outro lado da corda (esquerda). A intenção da brincadeira é ao mesmo tempo

propor um momento lúdico (com um brinquedo popular - corda) como ao mesmo tempo possibilitar às crianças a experimentação da lateralidade numa brincadeira que elas já vivenciaram e obtiveram um afeto positivo, latente e vibrante. Depois de várias repetições, percebo que as crianças saem carregadas de zonas de intensidades e percebo, como cartógrafa, que com elas, com Luana, com o coletivo, pude aprender o que elas tinham a me ensinar” (Diário de Campo - 27/04/2022)

*Imagemnarrativa 10 – Brincadeira “Terra e Mar”*



Fonte: diário de campo - 27/04/2022.

O tempo nos atravessa como pesquisador e aprendiz. E nos faz perceber, com os dados produzidos no diário de campo, o entrelaçar da teoria (leituras e escritas implicadas nas aulas do mestrado) e da prática (vivenciada no cotidiano do CMEI como pesquisadora-cartógrafa).

Dentre essas leituras implicadas em nós, o célebre “A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebelia” (Maria Helena Souza Patto), ao longo das aulas da professora Andressa Mafezoni, fez-me perceber as entrelinhas das Histórias, as narrativas não contadas ao longo do tempo, as quais a autora empaticamente traz para evidência, põe foco e assim movimenta o pensamento. “*Transformai as velhas formas do viver!*”

Na linha do tempo, compomos juntas (Larissa e eu) composições outras, como com o coletivo da turma Carolina de Jesus e nas redes tecidas com as colegas de orientação



e do Nupec<sup>3</sup>, sendo importantes momentos de trocas em redes.

Construção coletiva de conhecimento e de identidades particulares em processos coletivos de redes, de diferenciações. Trajetória individual vivenciada com afetos positivos, mas também por desafios. Tempos vividos que compõem o campo de pesquisa pelos aspectos e angústias experienciados.

Houve o embate dos tempos atravessados, a Eu do presente (pesquisadora cartográfica depois de mais de 16 anos de docência) e a Eu do passado que, em 2006, adentrou o CMEI Zelia Vianna de Aguiar como professora dinamizadora. Nas minhas mãos do passado, o mapa não possuía muitos traçados, o que fazia com que me sentisse perdida, sem direção. O principal questionamento era sobre como exercer minha docência sem uma diretriz curricular norteadora. Muito se falava que nós, os dinamizadores, havíamos adentrado o CMEI para sermos um apoio (em nossa área específica) aos projetos desenvolvidos pelos professores regentes em sala. Fato muito possivelmente oriundo do resquício do cargo presente anteriormente no CMEI, chamado de professor de projetos.

Entretanto, mesmo com esse momento confuso de inserção no CMEI, o tempo inicial vivido foi de muito avanço do ponto de vista da pesquisa e de prática no/do/com o cotidiano. Conforme o passar dos dias, dos anos, o cotidiano tornou-se um rico meio para aprendizagem docente. As interações, principalmente aquelas vividas com as crianças, revelavam o grande potencial que a área de Educação Física poderia trazer aos pequenos.

*Imagemnarrativa 11 – Professora pesquisadora, início docente, cotidiano escolar - Atividade “Confecção de panelas de barro” (CMEI ZVA, 2006)*



Fonte: diário de campo.

Na *imagemnarrativa* acima, atividade de confecção de “panelinhas de barro”,<sup>2</sup> na qual a manipulação do barro pelas pequenas mãos infantis demonstra a potencialidade da atividade de moldagem, da experimentação de cunho não só corporal – pelos aspectos de sensação, de tato –, mas também cultural, por meio de uma atividade riquíssima do ponto de vista da cultura capixaba. O estabelecimento de conexões existentes nas atividades (atividade corporal e cultura popular) foi uma habilidade docente aprendida na prática, no saber da experiência e foi se tornando perceptível e usual com o passar dos anos.

---

<sup>2</sup> A panela de barro é uma tradição da cultura capixaba. Confeccionada pelas “paneleiras de Goiabeiras” (bairro de Vitória-ES), é usualmente utilizada para o preparo da moqueca capixaba.

*Imagemnarrativa 12 – Professora cartógrafa, apresentação de portfólio de trabalho, 2012*



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na *Imagemnarrativa 12*, apresentação de portfólio do trabalho desenvolvido com as crianças no CMEI RR no ano de 2012 (Seminário promovido na Ufes para o grupo de professores dinamizadores de Arte e Educação Física). Nesse tempo, a mobilização do pensamento no/com o coletivo potencializava o trabalho dos dinamizadores. “Compartilhar” o vivido no interior dos CMEIs em congressos, formações e seminários possibilitou uma forma potente e rica ao produzir redes de conhecimentos compartilhados.

Com todo esse cabedal de experiências vividas (tanto pessoais como profissionais), algo angustiava e fazia pulsar inquietantes questionamentos: ***como os professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória estão tecendo sua docência? O que está os afetando a ponto de fazer pulsar e vibrar seu cotidiano no CMEI? Como estão vivenciando os diferentes modos de subjetivação ao qual estão implicados?***

Dessa forma, senti a necessidade de aprofundar os estudos no campo teórico,

tentando o mestrado acadêmico em Educação Física. Entretanto, não sendo aprovada, voltaria a tentar novamente o mestrado apenas em 2020, no período em que “eu” estava de licença maternidade, estudando em meio a fraldas e mamadeiras.

Talvez pela força oriunda da maternidade, esse tempo foi imensamente produtivo do ponto de vista dos estudos teóricos e acabei sendo admitida, em 2020, no mestrado profissional em Educação. Vivendo durante esses 24 meses uma nova gestação, a da pesquisa! De forma intensa, produtiva e ao mesmo tempo angustiante e dolorosa. No tempo de produção de dados, ouvi a seguinte frase de uma parceira durante nossa conversa cartográfica:

*“O mestrado foi um momento muito importante. O doutorado então foi fantástico. [...] Mas também foi um momento de dor. Dói fazer pesquisa, pois ao escrever você se coloca, mostra quem você é, mostra quem somos nós.” (Narrativa da professora Maria)*

Desse modo, ao ouvir a narrativa da professora Maria, houve um sincretismo com o que eu mesma estava vivendo... foi como ouvir um eco de mim mesma. Nesse mesmo dia, em outro momento, chorei com ela... lágrimas que se somaram por tamanha proximidade de afeto, do tempo vivido que tanto se assemelha. Das angústias que nos tocam e nos afetam. ***Por tanto amor / Por tanta emoção / A vida me fez assim / Doce ou atroz / Manso ou feroz / Eu, caçador de mim*** (Milton Nascimento). Cresci, me formei como professora ao fazer a pesquisa ou posso dizer que me vi pequena, tamanha a intensidade das narrativas.

Vi-me pequena diante da riqueza das pesquisas já realizadas por meus parceiros dinamizadores, entre elas, os belíssimos trabalhos de Guimarães (2018), Klippel (2013), Moreira (2012), Silva (2013).

Ouvir as narrativas me propôs um movimento rizomático de reelaboração de mim mesma e, quiçá por ousadia, posso dizer que algo parecido pode ter sido vivido pelos meus colegas nas conversas cartográficas realizadas.

Sobre os tempos dolorosos vividos, posso dizer que foram intensificados pelo fato de

eu ter que estudar em casa (tempos de pandemia), tendo um filho pequeno e serelepe ou/e um esposo em *home office*! Mas, com o passar dos dias, percebi que não eram eles que atrapalhavam minha produção de texto, mas era eu mesma, que, por estar ali tão perto (em períodos difíceis em que um vírus pode te tirar a vida a qualquer instante), queria aproveitar, ao máximo, o tempo ao lado deles: conversando, brincando, rindo, me estressando, chorando, mas, acima de tudo, sendo humana. Tempo-lembrança que guardarei eternamente na memória.

No ressoar das memórias com meus pares, pude ouvir o entrelaçar de todo esse cabedal inseparável que nos compõe: família, amigos, filhos, mães, pais, maridos...

Na minha trajetória pessoal, eu não gostava do fato de ter que deixar meu filho com a babá e tomar conta dos filhos dos outros. Isso me magoava, me angustiava. E eu acho que se eu pudesse mudar um pouquinho as datas, eu teria mudado um pouco, porque de alguma forma eu achava que eu estava negando o tempo do meu filho e dando o tempo para o filho de outra pessoa. Ele ficava o dia inteiro com a babá e eu trabalhava muito longe, dava mais ou menos 11/12 km (acho que até mais) de distância. Então eu não podia almoçar com ele, eu só chegava em casa por volta de 18h e ele já havia jantado, tomado banho, e eu praticamente só colocava ele para dormir. Eu sentia por não poder participar da infância dele. Mas fui tocando... fui tocando e depois disso eu tentei compensar um pouco mais e dava toda a atenção. Sempre tive vontade de fazer mestrado, mas não fazia porque eu queria dar toda atenção a ele. Eu preferi fazer o mestrado depois, quando ele já estava com 8/9 anos, por aí. Ele já estava maior, compreendendo mais as coisas. (Narrativa da professora Luiza)

Tempo-rei, que ilumina com sutileza e importância o necessário.

Podemos dizer que, ao longo da pesquisa, fica evidente a importância dos processos formativos vividos-praticados pelos sujeitos. Somado a essa prerrogativa, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação (SEME) contribuiu/contribui com aproximações/reuniões, entretanto esse ponto mostra-se também como fator de angústia para os professores, pois gostariam de mais momentos de partilha (Roda de conversa - 10/05/2022).

Outra evidência observada com os dados produzidos na pesquisa foi acerca da atuação dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória, a qual foi se transformando ao longo da trajetória profissional vivida por cada um desses sujeitos, de modo particular e peculiar.

A gente foi inventando um modo de fazer, a gente criou isso. Então eu tenho certeza de que o que a secretaria prescreveu que era para ser vivido em 2005 não é o que é vivido hoje. E o que está sendo vivido hoje não tem uma identidade comum, eu acredito. O cargo mudou muito e aí há um movimento interessante, quando os “novos” pares se encontram conosco. Então, o fato de estarmos 16 anos na rede e o fato de eu ter transitado por vários CMEIs, de certo modo as pessoas já ouviram falar do meu nome nesse *métier*. (Narrativa da professora Vera)

*Imagemnarrativa 13* – As infâncias retratadas com respeito pela professora Vera, que “some” em meio aos belos e coloridos desenhos



Fonte: dados da pesquisa.

Na *imagemnarrativa* acima, selecionada pela docente, percebemos (eu e o nós), durante a pesquisa, a evidência de discursos/narrativas que reverberam a grandeza do respeito pelas infâncias vividas nos CMEIs. Modos de ver e agir dos docentes potencializadores de afeto, de bons encontros, de boas afecções, que possibilitam na/pela/com a aula... um acontecimento:

Para Espinosa (2007), a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzimos ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum). (CARVALHO, 2011, p. 78)

*Imagemnarrativa 14 – Aula como acontecimento*

Fonte: dados da pesquisa.

Na *Imagemnarrativa 14*, a professora Francisca compõe ao trazer para a conversa fotografias de uma atividade realizada junto às crianças onde, em meio a instrumentos musicais e pó de zim, elas batiam o tambor, dançavam e cantarolavam ao som da música “Coloridos”, do grupo Palavra Cantada.

Outrossim, ficam em evidência os processos de subjetivação vividos pelos sujeitos e narrados durante o percurso cartográfico:

Eu fui me constituindo pessoa nessa relação pessoal e profissional. Desde que eu me entendo, eu vivencio a Educação Física. Desde muito cedo eu pratico esporte, e do esporte eu fui para a formação acadêmica e permaneci no esporte. Então eu vivencio a Educação Física desde muito cedo. É uma relação muito próxima. Minha constituição pessoal e profissional. (Narrativa do professor Antônio).

E é esse entrelaçar mesmo, na verdade eu acredito que não exista opção distante disso. Porque somos pautados por relações. Daí que a gente se constitui como pessoa. Então é nesse trato com o outro, nas parcerias que você vai estabelecendo durante o tempo que você vai permanecendo. Para mim não existe nenhuma opção fora disso, desse entrelaçado. Vida pessoal e trabalho. Quando alguém me pergunta quem eu sou, eu posso falar que sou filha dos meus pais, irmã dos meus irmãos, mas eu também digo que sou professora, pois minha identidade está muito constituída a partir da minha profissão. Então acho que é isso. Impossível falar não. (Narrativa da professora Vera)

Portanto, como pesquisadora cartográfica, nos colocamos ao exercício do sensível necessário ao encontro dos indícios, das pistas para, assim, pelas/com/nas narrativas, perceber os percursos vividos pelos professores, as zonas de conexões (vida profissional e vida pessoal) estabelecidas ao longo das trajetórias, expressas por meio das curvas, das retas e dos traçados que se cruzam com o tempo, com as intensidades que permeiam, transformam, modificam... ramificam, governam, regem.

### 2.3 EXPANSÃO DAS CONEXÕES DA PESQUISA

Dessa forma, desdobramos a pesquisa para “apresentar” a expansão de algumas conexões possíveis. Após a qualificação realizada em 29 de outubro de 2021, foram feitos alguns ajustes no projeto de pesquisa inicial, sugeridos pela banca de qualificação (composta pelos professores: Dr<sup>a</sup> Larissa Gomes, Dr<sup>a</sup> Kezia Nunes, Dr<sup>a</sup> Renata Rodrigues e Dr. Nelson Figueiredo). A composição com a banca traz novas conexões e novos agenciamentos sobre o que nos dedicávamos. O “novo” emerge e outra linha é seguida pela potência da sugestão, como exemplo: ampliar a quantidade de professores pesquisados; reorganização metodológica da pesquisa; diminuição do uso dos conceitos postos em nosso referencial teórico.

Desse modo, outra linha desenhada na pesquisa buscou a autorização para a realização desta nos espaços-tempos e com os sujeitos da rede municipal de Vitória



na SEME/PMV<sup>3</sup> (via processo *online*) e, após alguns contratempos com a documentação enviada, conseguiu a autorização para o estudo (dia: 05/11/2021).

Com a pesquisa autorizada pela SEME/PMV, era preciso expandir a conexão da pesquisa ao Comitê de Ética (CEP), que na Ufes:

em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 879/08 do Conselho Federal de Medicina Veterinária e a Lei Federal nº 11.794/08, recomenda-se que todos os projetos de pesquisa que envolva seres humanos e/ou animais devem ser submetidos aos Comitês de Ética em Pesquisa, de modo a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

A missão dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) é salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e contribuir para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. O CEP contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2022<sup>4</sup>)

Após alguns retornos do projeto para ajustes e alterações, recebemos a aprovação do CEP em 15/03/2022, sob o número de Parecer 5.292.294, podendo então seguir com a pesquisa.

### **2.3.1 Desenhando rede de forças**

Traçar o desenho que as linhas de forças obtiveram durante o percurso cartográfico não é tarefa fácil. Diante da imensidão de fatos, acontecimentos, sutilezas e detalhes experienciados nessa jornada, colocamos-nos no exercício de compor o mapa da processualidade vivida. Percebê-la não como decalque de algo estruturalmente vivido de forma exata, linear e representativa, como na ciência moderna. Mas percebendo as linhas do mapa de nossa pesquisa cartográfica como difusas, desniveladas, rizomáticas. “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Portanto, ampliar a escrita-experiência, no sentido de narrar as dificuldades que encontramos, torna-se fundamental, tomando como base nossa fundamentação

---

<sup>3</sup> Ofício nº 6/2021, encaminhado à PMV.

<sup>4</sup> <https://prppg.ufes.br/em-pesquisa-com-seres-humanos> (acesso em 12/07/2021)

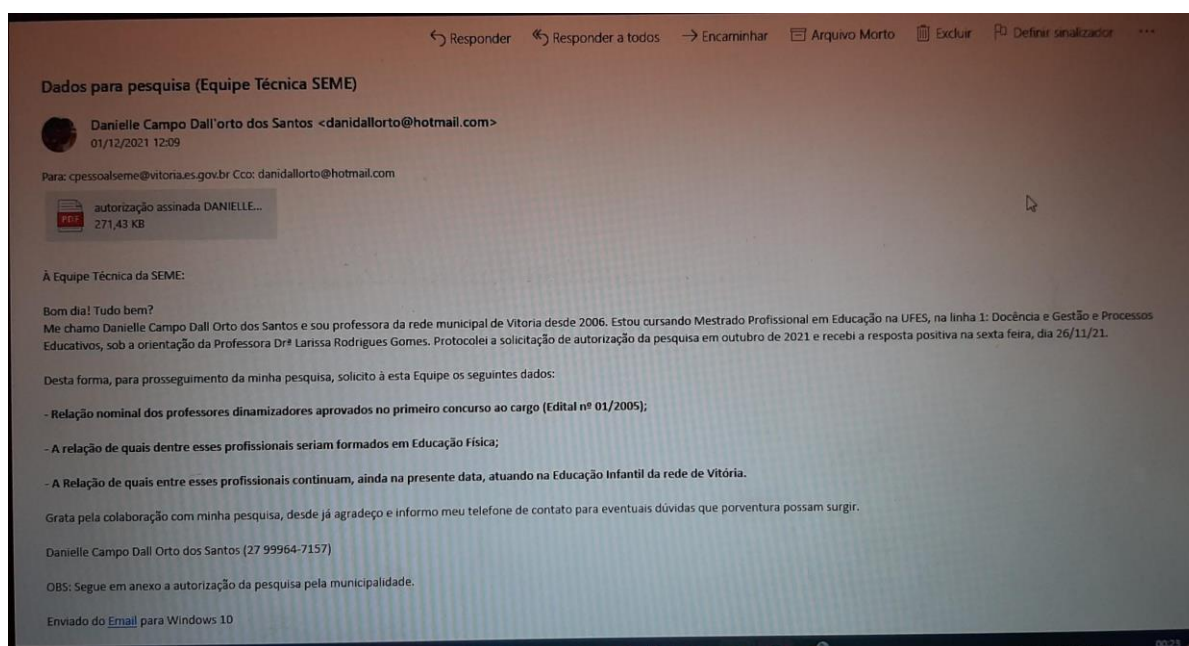
teórica e aposta metodológica.

Dessa forma, uma grande dificuldade encontrada no desenho do mapa da pesquisa foi a obtenção de dados solicitados junto à SEME/PMV. Os traçados de algumas linhas nos mobilizavam a conhecer:

- A relação nominal dos professores dinamizadores aprovados no primeiro concurso ao cargo (Edital nº 01/2005);
- A relação de quais, dentre esses profissionais, eram formados em Educação Física;
- A relação de quais desses profissionais continuam, na presente data, atuando na Educação Infantil da rede de Vitória.

O sentido era ampliar nossas conexões com os elementos de pesquisa, obtendo informações do histórico de ingresso no cargo, da formação dos profissionais e do mapeamento desses professores no contexto atual. Para tanto, após realizar os ajustes no projeto de pesquisa, entramos em contato com a SEME via telefone, na intenção de conseguir informações sobre como proceder para obtenção dos dados necessários para o andamento da pesquisa, sendo informado que seria necessário encaminhar um *e-mail* com a solicitação por escrito. Conforme orientado, enviamos o *e-mail* ao setor responsável (informado pela SEME ao telefone).

*Imagemnarrativa 15 – Imagem do e-mail enviado, conforme solicitado*



Fonte: dados da pesquisa.

Entretanto, após dois envios sem resposta (nos dias 01/12/2021 e 10/12/2021), retornamos o contato com a SEME via telefone e foi solicitado que encaminhássemos a solicitação por *e-mail* novamente, direcionando a uma pessoa específica do setor responsável. E assim o fizemos.

Contudo, a única resposta que tivemos ao longo desse processo foi a de que a solicitação havia sido encaminhada à chefia responsável, mas que por ser início de ano letivo, havia muitas demandas para o setor naquele momento e a resposta poderia atrasar.

Pode-se questionar, como pesquisadora cartográfica, a sutileza da “não resposta”, do “faremos depois”, do silêncio que muito tem a dizer. Uma linha de força molar que captura e nos faz mobilizar o pensamento. Seria algo de uma política atual de governança e/ou gerência que não prioriza e/ou valoriza o profissional em formação acadêmica? Seria por não validar e/ou reconhecer a importância da produção de dados originada em parceria com a universidade (no momento de processo formativo do professor)?

Segundo Rodrigues (2011, p. 60):

Muitos são os dispositivos de poder que fazem uma curva na arte de existência do professor, trazendo-a para uma linha molar, de controle, de individualidades serializadas. A relação linguagem-subjetivação é “atacada” por dispositivos de poder que tentam isolar os professores em suas salas, que limitam os espaçostempos para as conversas e ampliam as funções dos educadores, sobrecarregando-os com trabalho.

Contudo, seguimos e resistimos aos obstáculos limitantes encontrados. Realizamos novo contato telefônico e, nesse contato, confirmamos o endereço de *e-mail* para o reenvio. Tudo conferido, assim o fizemos, encaminhamos outros dois e-mails (dias: 07/02/2022 e 08/02/2022), entretanto, também sem resposta. Tentamos contato via aplicativo de mensagens *WhatsApp* (dias: 04/03/2022, 07/03/2022 e 10/03/2022) para solicitar a devolutiva dos *e-mails* e, por fim, continuamos sem resposta.

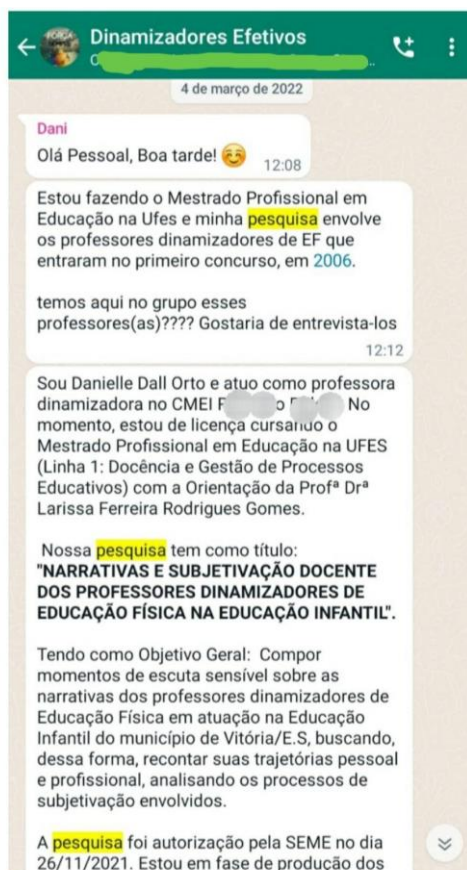
Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 21): “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações

constantemente”. Com esse farol deleuziano, seguimos outra linha... desmontamos a linha traçada inicialmente, modificamos o caminho, o percurso, no intuito de prosseguir com a pesquisa após mais de três meses de espera pela listagem “oficial” dos dados.

Sem sucesso com a obtenção das informações solicitadas à SEME, tentamos então contactar os professores dinamizadores de Educação Física por outros meios. Buscamos identificar com os pares (dinamizadores) quem seriam esses professores aprovados em 2005 ainda em atividade docente. Mandamos mensagens para o grupo de professores dinamizadores efetivos via aplicativo de mensagem *WhatsApp* e, após essa estratégia, conseguimos um coletivo de oito professores interessados em compor com a pesquisa.

Desse modo, podemos mencionar a importância da rede colaborativa e compartilhada no nosso processo formativo enquanto docentes.

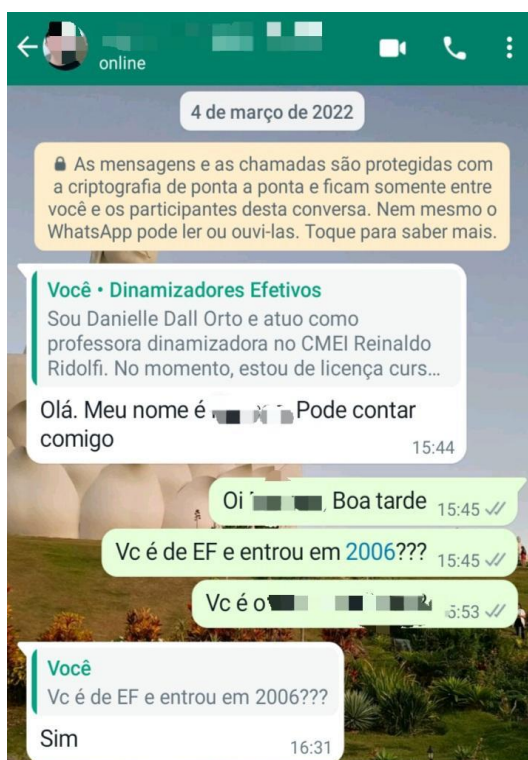
*Imagemnarrativa 16 – Mensagem encaminhada ao grupo de dinamizadores*



Fonte: dados da pesquisa.

Na *Imagemnarrativa* 16, a solicitação é encaminhada ao grupo de dinamizadores efetivos. O grupo é composto por 86 participantes efetivos no cargo (professores de Arte, Educação Física e Música). Nesse momento, alguns responderam a solicitação, colocando-se à disposição para compor conosco a pesquisa, enviando-me mensagem no privado (conforme *Imagemnarrativa* 17).

*Imagemnarrativa* 17 – Mensagem encaminhada pelo professor Antônio



Fonte: dados da pesquisa.

Outros foram contactados por mim diretamente por mensagem privada, pois eram pares que já haviam trabalhado comigo ou que eu já conhecia (seja da universidade que frequentamos ou por processos formativos realizados em conjunto em alguma ocasião) e, desse modo, já possuía o contato telefônico. Esses aceitaram prontamente o convite.

Nesse tecer “com”, uma linha rizomática foi formada coletivamente. Muitos colegas foram indicando outros professores que conheciam e configuravam o conjunto de características que buscávamos. Entretanto, como não possuía o contato telefônico desses, por questões éticas não solicitei a terceiros.

A exceção se deu no diálogo com três professores, cuja aproximação se deu por meio de amigos próximos a eles, que, no intuito de colaborar, me informaram o telefone e disseram que participariam se entrássemos em contato, pois são sempre muito colaborativos. Contudo, após o contato (por meio privado com todos) não conseguimos realizar/agendar as conversas e, com essa “negativa”, não houve insistência para a realização destas por questão de respeito e ética na pesquisa. Imprescindível narrar a disponibilidade dos pares nesse processo, delineando junto... linhas que compõem nosso mapa cartográfico. Isso desmistifica a imagem decalcada em muitos textos, os quais retratam uma realidade mais amarga e dura dessa rede coletiva que compõe o processo formativo. Encontramos muito mais parceria, apoio e colaboração dos pares (professores dinamizadores) nessa fase de produção de dados do que havíamos imaginado. Juntos formamos “multidão”:

“a questão fundamental não é ser comum ou ser “multidão”, mas construir “multidão”, construir comumente, como comunidade, no comum. Comunidade, portanto, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades. As singularidades mantêm certamente sua força própria, mas dentro de uma dinâmica relacional que permite construir, ao mesmo tempo, a si mesmas e ao todo. (CARVALHO, 2011, p. 77)

O coletivo construiu “junto” a rede a ser cartografada, com dinâmica e força própria. Assim, com os oito professores dispostos a compor conosco, seguimos a rota cartográfica em uma rede de multidão singulares: as que compõem o João, a Maria, a Rosa, a Vera, a Francisca, a Ana, a Luiza e o Antônio.

### **2.3.2 Campos de forças coletivas**

[...] a cartografia de uma pesquisa é um acompanhamento de processos que compõem campos de forças coletivas, capazes de significar a experiência da produção de subjetividades para além do paradigma da representação e da reprodução do mesmo. (GOMES, 2015, p. 29)

Acompanhar exige movimentação, desse modo, fomos ao encontro com o outro do pensamento: professores dinamizadores de Educação Física na PMV, atuantes desde 2006. Não na mera intenção de representar um objeto ou sujeito de pesquisa, mas sim acompanhar suas narrativas, as subjetividades implicadas, cartografar os campos de forças coletivas que foram capazes de deixar marcas e que os compõem no

exercício profissional da docência.

Assim sendo, ao contactarmos os oito professores (de modo privado, via aplicativo de mensagem *WhatsApp*) expúnhamos um resumo da pesquisa, as intencionalidades do projeto e a metodologia implicada. Combinávamos qual seria o melhor dia/horário para o encontro.

Após esse diálogo, enviávamos um *e-mail* ao CMEI, expondo a pesquisa em suas intencionalidades, metodologia implicada e falávamos a respeito da importância dessa fase na produção de dados. Solicitávamos o ingresso no dia e horário combinado com o professor dinamizador de Educação Física para a realização das conversas cartográficas e enviávamos em anexo a autorização que nos foi concedida pela SEME e pelo CEP.

Como não estamos no controle das curvas cartográficas que nos acontecem, houve exceções nessa dinâmica, até mesmo devido ao cenário pandêmico. Como o ocorrido com o professor Antônio, que optou por uma conversa de modo virtual e, como no momento está exercendo suas atribuições profissionais na SEME, optou por uma conversa fora de seu horário de trabalho e julgou não ser necessário o envio da solicitação de pesquisa para sua chefia imediata.

No momento da conversa cartográfica<sup>5</sup> eram mobilizadas indagações disparadoras de conversas, que possibilitavam reflexões sobre as trajetórias pessoal e profissional. “A conversa participa, então, de redes de comunicação onde se produzem, interpretam e medeiam histórias.” (CARVALHO, 2011, p. 79).

Também foi sugerido que os professores trouxessem imagens que marcaram sua trajetória profissional ao longo desses anos para a conversa. Os áudios desses momentos eram gravados<sup>6</sup> e, em seguida, transcritos.

---

<sup>5</sup> Neste momento era solicitado aos professores que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa e o documento que autoriza o uso das imagens.

<sup>6</sup> Autorizada a gravação do áudio em gravador no aparelho celular da pesquisadora, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos professores.

Essas imagens e os fragmentos das narrativas dos professores compõe o e-book elaborado como produto educacional<sup>7</sup> (exigência do PPGMPE) e configura enorme potencial para a divulgação dos resultados de pesquisas realizadas com/na educação básica.

Para a pesquisadora Suely Rolnik (2016, p. 75):

O exercício da criação de um campo onde se possa conquistar intimidade com o finito ilimitado, o que, muitas vezes, só é possível fazer **acompanhado**. Um campo onde se possa vivenciar e reconhecer as formas de resistência a essa intimidade que se costuma acionar no dia a dia, as estratégias que o desejo monta para sabotá-la. Vivenciar e reconhecer o desperdício de vida que há nessas estratégias. E aí afrontar as rupturas de sentido, os vácuos e, de dentro deles, buscar matéria de expressão para administrar as partículas de afeto enlouquecidas, dando-lhes sentido.

Sabemos que a ida a campo nos influencia, assim como também influencia a realidade dos sujeitos que o compõe, conforme o Princípio de Heisenberg citado por Passos e Barros (2015, p. 21): “o observador está sempre implicado no campo de observação, e a intervenção modifica o objeto”. Primando pela sensibilidade na escuta e possibilitando que, por meio da narrativa, os professores “lembrem”/ recordem e, ao fazê-lo, enriqueçam suas vivências com novos sentidos, significados, profundidades e intensidades.

#### 2.4. A CONQUISTA DE UM OLHAR NOVO: ENTRADA EM CAMPO DE PESQUISA

*Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo.*

*(Marcel Proust)*

No decorrer desta pesquisa-intervenção, buscamos adentrar os territórios dos CMEIs para acompanhar o cotidiano vivido pelos professores dinamizadores de Educação Física envolvidos na pesquisa. Entretanto, encontramos dificuldade, pois, nessa fase da pesquisa, do coletivo dos oito professores: dois estavam exercendo suas atribuições na SEME (Antônio e Luiza), um estava de licença para estudos

---

<sup>7</sup> O Produto Educacional (e-book) será abordado com maior profundidade no cap. 5 desta dissertação.



(Francisca), três estavam de licença médica (Rosa, Vera e Maria) e um não respondeu ao convite para essa etapa da pesquisa (João). Com isso, fomos ao encontro da professora Ana, que mui receptivamente acolheu nosso pedido.

A inserção nesse território foi com um “olhar novo” sobre ele, pois, enquanto professora, já o habitei.

Era o primeiro dia de inserção no cotidiano do CMEI Encantar e cheguei de máscara (por ser obrigatório) e a professora Ana também estava de máscara na rodinha cantando com as crianças do Grupo 3. Tudo muito novo naquele momento devido ao cenário de pandemia vivido. (Diário de campo - 15/03/2022)

*Imagemnarrativa 18 – A professora Ana canta com as crianças na rodinha*



Fonte: dados da pesquisa.

Ana iniciou sua caminhada como professora dinamizadora no CMEI Encantar, em 2006. No fim daquele ano precisou localizar-se em outro CMEI de Vitória pelo fato de o CMEI Encantar possuir, naquele momento, apenas uma vaga para professor dinamizador de Educação Física e a vaga já haver sido preenchida. Entretanto, permaneceu no outro espaço apenas poucos meses visto que a professora pediu exoneração. Com isso, Ana retornou ao CMEI Encantar.

Ali fiquei até início de 2008, quando a tipologia de dinamizadores do CMEI Encantar mudou e passou a precisar de professor de Educação Física com carga horária semanal de 25 horas. Isso devido ao aumento do número de

planejamentos semanais dos professores regentes que passou de 2 para 3, o que conseqüentemente aumentou o número de aulas de Educação Física e Arte, tendo que recalcular e refazer a tipologia de dinamizadores. No processo de remoção, escolhi ir para o CMEI Florescer. Ali trabalhei de abril a dezembro, quando, novamente, fiquei excedente pelo mesmo motivo acima, aumento do número de planejamentos dos professores regentes, que agora passou de 3 para 4 por semana. Para minha surpresa, reabriu a vaga de 40 horas no CMEI Encantar e retornei no início de 2009 e é onde estou trabalhando até o presente ano. (Narrativa da professora Ana)

O CMEI Encantar está localizado em uma região da periferia de Vitória-ES. Possui oito turmas no turno matutino e sete turmas no vespertino, compreendendo desde o Grupo 3 ao Grupo 6.

O início da cartografia nesse território se deu em 15 de março de 2022, com média de uma visita semanal, na maioria das vezes realizada no turno matutino. Vale ressaltar que, durante este ano de 2022, os dias em que a professora Ana está presencialmente no CMEI são: segunda, terça e quarta. Dessa forma, os dias de ida ao CMEI variaram dentre esses três dias possíveis, muito embora a quarta fosse o dia mais usual de visita por ter menos horário de rotina e por sugestão da professora. A última visita ao campo de pesquisa ocorreu em julho de 2022.

Nesse percurso com o cotidiano, pudemos presenciar muitos acontecimentos, desde o trabalho realizado pelos professores ainda em tempos recentes pós-pandemia, com o retorno das aulas ainda com certa insegurança.

Levamos as crianças para o refeitório e lá pude perceber que as mesas, onde originalmente sentam 4 crianças, estavam separadas por um painel de acrílico transparente de uns 60 cm de altura. E apenas 2 crianças poderiam sentar-se na mesma mesa. A finalidade era manter o distanciamento das crianças na hora das refeições. (Diário de campo - 15/03/2022).

O momento descrito no diário de campo era sentido com muita angústia por grande parte da equipe do CMEI Encantar. No cotidiano, ouvia-se que, por se tratar de crianças de Educação Infantil, era “triste” vê-las tendo que manter o distanciamento social sugerido pelas autoridades.

Além do cenário pós-pandemia, durante os quatro meses de visitas ao CMEI Encantar eram nítidas as mudanças e os impactos decorridos das mudanças propostas e implementadas pela “nova” equipe da SEME (gestão iniciada em 2021). As principais

inquietações do coletivo eram as de que estavam todos muito cansados (casos de licenças médicas e/ou faltas de professores tendo que ser reorganizadas dentro dos próprios CMEIs, gerando sobrecarga de trabalho), de que o horário de 20 minutos de intervalo para lanche havia sido suspenso e de que a jornada diária de trabalho com as crianças ampliada em torno de 30 minutos a mais por turno.

Viver a realidade do cotidiano é mais difícil e doloroso do que se possa imaginar.

Eu estava no pátio, pois tinha acabado de chegar e iria subir em breve para acompanhar o cotidiano da professora Ana, entretanto algo me captura e me afeta. Uma AEI anda apressada do pátio para a sala de descanso dos funcionários. Coincidentemente, sigo atrás dela. Ela adentra a sala muito apressada e menciona: “Nossa, eu tenho que correr para beber um pouco de água para conseguir engolir meu remédio, senão nem o remédio eu consigo tomar.” (Diário de campo - abril de 2022)

Viver a experiência de estar, sentir, permear o cotidiano do CMEI Encantar com todos esses detalhes “comuns”, sutis, de alegrias, tristezas, nos revela a impossibilidade de transcrever por meio de palavras a potência do vivido com a experiência.

[...] a experiência é algo que escapa à vida, é algo passageiro, que não cabe em uma técnica ou em uma palavra. É algo que escapa à palavra, algo que não sendo técnica, não pode ser reproduzido. Algo que é único, singular. (PÉREZ; MIGUEL, 2016, p. 48)

Isso posto, podemos refletir que adentramos os territórios do CMEI Encantar na intenção de acompanhar o cotidiano vivido pela professora Ana, contudo, em alguns momentos, éramos furtivamente capturadas pelos outros prováveis que permeiam o cotidiano com maestria e força de afetação.

### 3 TRAVESSIAS DOCENTES... POESIAS DO TEMPO: CONEXÕES TEÓRICAS QUE NOS ATRAVESSAM

## Lembrancinha do Tempo

*Desde pequena,  
 a poesia escolheu meu coração.  
 Através de sua inconfundível mão,  
 colheu-o e o fez  
 se certificando da oportunidade  
 e da profundidade da ocasião.  
 Como era um coração ainda raso,  
 de criança que se deixa fácil levar pela mão,  
 sabia ela que o que era fina superfície clara até então ,  
 seria um dia o fundo misterioso do porão.*

*Desde menina,  
 a poesia fala ao meu coração.  
 Escuto a prosa,  
 quase toda em verso,  
 escuto-a como se fosse ainda miúda e  
 depois, só depois, é que dou minha opinião.  
 Desconfio que minha mãe me entregou a ela.  
 A suspeita, a desconfiança podem ser fato,  
 se a mão materna que já aos onze  
 me levou à aula de declamação,  
 não for de minha memória uma delicada ilusão.*

*Desde pirralha e sapeca  
 a poesia, esperta, me chama ao quintal;  
 me seqüestra apontando ao meu olho o crepúsculo,  
 fazendo-me reparar dentro  
 da paisagem graúda,  
 o sutil detalhe do minúsculo.  
 Distingui pra mim a figura do seu fundo,  
 o retrato de sua moldura  
 e me deu muito cedo a  
 loucura de amar as tardes com devoção.*

*Talvez por isso eu me  
 entrelace desesperada nas saias dos acontecimentos,  
 me abrace, me embarace às suas pernas  
 almejando detê-los em mim,  
 querendo fixá-los, porque sei que passarão.*

*A poesia que desde sempre,  
 desde quando analfabeta das letras ainda eu era,  
 me freqüenta, faz com que eu escreva  
 pra trazer lembrança de cada instante.  
 Assim até hoje ela me tenta e se tornou  
 um jeito de eu fazer durar o durante,  
 de eu esticar o enquanto da vida  
 e fazer perdurar o seu momento.  
 Desse encontro eu trago um verso como  
 um chaveirinho trazido dum passeio a uma praia turista,  
 um postal vindo de um museu renascentista,  
 um artesanato de uma bucólica vila,  
 uma fotografia gótica de uma arquitetura de convento,  
 uma xicrinha,  
 um pratinho com data e nome do estado daquele sentimento.  
 É isso a poesia:  
 um souvenir moderno,  
 um souvenir eterno do tempo.  
 (Elisa Lucinda)<sup>8</sup>*

Fluxos, forças, capturas, intensidades... Tudo “souvenir eterno do tempo” que compõe zonas de lembrança, “flash-backs que como um ‘Corpo sem Órgãos’ (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 1995) são ocupados, esvaziados, territorializados, abandonados, reterritorializados, ou seja, atualizados.” (GOMES, 2015, p. 54).

Como Lucinda: **“escuto a prosa, quase toda em verso, escuto-a como se fosse ainda miúda e depois, só depois, é que dou minha opinião”**. Ouvir os relatos, as travessias, ser convidado pelo passado no tempo presente. Ouvir lembrancinhas do tempo... ouvir narrativas daquele tempo. Em tom de prosa, poesia. Fazer vibrar uma menina, aquela miúda da praia... de pés descalços e saltitante. Dar espaço ao sensível que, sorrateiramente, permeia com potência e força a docência. E dessa maneira, captar as bifurcações oriundas das zonas de lembrança dos “vários eus” da pesquisa que operam:

[...] como dobras do tempo na vida que abarcam várias possibilidades de se

---

<sup>8</sup> Disponível em: [www.tudoepoema.com.br](http://www.tudoepoema.com.br). Acesso em: 12 mar. 2022.

compreender também os processos não dogmáticos de formação continuada de professores que emergem no cotidiano escolar pelas diversas “redes de conversações e de ações complexas” (CARVALHO, 2009) tecidas não por um só, mas por “vários lobos” (DELEUZE E GUATTARI, 1995), produzindo docências e currículos escolares não dogmáticos. (GOMES, 2015, p. 55)

Ao ouvir e conhecer as narrativas e ao tecer roda de conversa com os professores, busca-se operar com as zonas de lembranças dos docentes, fazer emergir nas conversas a memória dos modos de produção das docências ao longo do tempo de exercício profissional dos dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória. Agenciar, abarcar os professores para podermos, juntos, realizar uma travessia, tecer poesias do tempo. Segundo Gallo (2002, p. 173):

Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos.

Dessa forma, nas narrativas dos professores pesquisados percebe-se a importância do coletivo, da rede tecida nesse grupo do CMEI com os pares, desse espaço de troca, de possíveis para o encontro com o outro.

Eu acho que uma coisa que vale a pena mencionar são as relações estabelecidas com os outros professores dinamizadores. Porque eu acredito que a formação de professores esquece às vezes de nos lembrar que a gente sozinho não faz muita coisa e que, se não fizermos relações de parceria, a gente não consegue sobreviver no cotidiano da escola. (Narrativa da professora Rosa)

Eu acho que a constituição se deu pelo encontro com os outros dinamizadores, nas experiências trocadas. Essa pergunta me fez lembrar dos encontros com os colegas nos encontros formativos (lá no começo) e também dos encontros que fomos tecendo. Eu estive em vários CMEIs levando as crianças para outros espaços para troca, não só de conversas, mas de práticas também. Essa constituição minha como dinamizadora se dá no encontro com os outros pares. Porque não tinha uma prescrição prévia. O que era de prescrição prévia modificou muito a partir de nós mesmos. (Narrativa da professora Vera)

As narrativas dos professores nos levam à percepção da potência da construção tecida em rede.

Trata-se, portanto, do que é construído com os outros: as pessoas, as normas, os objetos, as sensações, as imagens, em uma conexão que cresce por todos os lados e em todas as direções, provocando modificações nos

contextos em que se manifestam. (GUIMARÃES, 2018, p. 38)

Construção e/ou desconstrução? Gomes (2015, p. 198), ao citar a frase de José Saramago, “*é necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós*”, estabelece um paralelo entre a ilha retratada e as ilhas que são formadas no ambiente escolar. “No caso da pesquisa, a escola também se torna uma ilha de acontecimentos que só ganha significado nas relações com o outro.” (GOMES, 2015, p. 198). Construir pontes, redes ou desconstruir individualidades que nos isolam e nos endurecem como sujeitos?

A memória evidencia que o foco no singular, para os sujeitos docentes, é limitante no sentido do realizar pedagógico... são necessários os vários, os muitos, os múltiplos. Os múltiplos de que o rizoma é composto, sendo que “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, *apud* FARIA, 2020, p. 35-36).

Isso posto, podemos dizer que é de agenciamentos coletivos que consiste o processo educativo nas escolas de educação infantil de Vitória-ES. Percebendo agenciamento como “relação entre níveis e diferenças, composição de heterogeneidades que por suas diferenças geram potencial para um acontecimento, algo que passa, atravessa e mobiliza a construção, o desejo.” (FARIA, 2020, p. 20). Aciona “as ‘zonas de lembranças’ (DELEUZE, 2007), não apenas como uma ferramenta para contar uma história, mas para convocar outras narrativas, para potencializar a memória [...]” (GOMES, 2015, p. 24).

Poetizando, como “lebrancinha do tempo”, o ano de 2004, em que teve início o projeto piloto de (re)inserção da Educação Física na Educação Infantil de Vitória.

O “Projeto de implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória”, Projeto Piloto, foi encaminhado à discussão no âmbito da SEME/PMV em março de 2004. Proposto pelos professores: Nelson Figueiredo de Andrade Filho (DG/CEFD/UFES), Rosângela Loyola (Divisão de Educação Infantil SEME/PMV), César Pereira Cola (DDPE/CE/UFES), Vera Lúcia de Oliveira Simões (SEME/PMV) e Teresa Cristina Damázio Rocha (Divisão de

Educação Infantil SEME/PMV), recebeu importantes contribuições do professor Júlio César Roxo (Chefe da Divisão de Educação Física da SEME/PMV), da professora Zenólia Christina Campo Figueiredo (DD/CEFD/UFES) e de várias outras colegas de setor. (ANDRADE FILHO, 2004, p. 11)

Segundo o autor, o Projeto Piloto teve “como característica principal ser um primeiro momento de experiência, reflexão e avaliação do trabalho específico das disciplinas durante o ano de 2004.” (ANDRADE FILHO, 2004, p. 11-12). Foi implementado em quatro CMEIs de Vitória, contou com a participação de oito professores da rede atuando nos turnos matutino e vespertino com carga horária de 25h/aulas<sup>9</sup> e houve diversas formações e reuniões com o coletivos de professores e equipes técnicas da SEME.

Andrade Filho (2004, p. 35) conclui:

O Sistema de Ensino Básico de Vitória, particularmente no nível da Educação Infantil, está em condições de produzir inovações qualitativas, entretanto não pregamos a ilusão de que essas conquistas sejam fáceis de serem alcançadas. [...] Nossa expectativa é que a experiência iniciada com o Projeto Piloto possa continuar a acontecer, não sofra solução de continuidade, pois consideramos que temos uma importante parcela de contribuição, compromisso e responsabilidade na partilha do trabalho pedagógico que permanentemente precisa ser feito em razão da educação das crianças de zero a seis anos de Vitória.

Mesmo mediante as dificuldades apontadas por Andrade Filho, em 2005, a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) realizou concurso público para provimento de vagas no cargo, recém-criado, de “Professor B Dinamizador”. Posteriormente, no início de 2006, foi publicada a primeira convocação dos professores aprovados, que, em sua maioria, iniciaram as atividades profissionais no mês de abril daquele ano.

Para Klippel (2013, p. 32):

[...] a inserção da Educação Física na Educação Infantil, pelo menos no que diz respeito ao município de Vitória (e de certa forma é o que estamos vendo acontecer em outros municípios da Grande Vitória), é de que as necessidades burocráticas/administrativas/jurídicas para atender às demandas de planejamento das professoras regentes de sala influenciaram a introdução desse novo profissional na Educação Infantil, ou seja, as professoras regentes precisavam exercer seu direito pleno de planejar (um terço das horas totais de trabalho semanal deve ser destinado ao planejamento) e se contemplou esse direito ao inserir a Educação Física (e

---

<sup>9</sup> Fonte: Relatório do Projeto Piloto. Autor: Nelson Figueiredo Andrade Filho. SEME, 2004.



Artes) na Educação Infantil.

Observa-se que a entrada dos professores dinamizadores nos CMEIs, em 2006, ocorreu de modo diferente do que havia acontecido durante o Projeto Piloto em 2004.

A proposta de professor dinamizador foi totalmente diferente da do projeto piloto. Principalmente na questão dos planejamentos. O dinamizador entrava sozinho nas turmas para 'cobrir' os planejamentos, já no projeto piloto os professores regentes estavam juntos/presentes durante as atividades. (Narrativa da professora Ana durante a roda de conversa do dia 10/05/2022)

Visivelmente, havia linhas de força que atuavam no currículo vivido dentro dos CMEIs naquele momento. Guimarães (2018, p. 40) explana que:

[...] as relações de poder que perpassam pelo currículo vivido são consideradas como elementos que exercem influência sobre o prescrito, da mesma forma as outras questões de ordem cultural, social, política interferem diretamente no currículo vivido, que é constituído no dia a dia das ações pedagógicas e considerando o contexto em que essas ações são praticadas.

Percebe-se, pelas narrativas dos professores pesquisados, a dificuldade encontrada na inserção da Educação Física das/para/com as crianças pequenas em Vitória-ES, dificuldade encontrada no cotidiano vivido, no “chão da escola”, cuja origem não sabemos se advém de lacunas deixadas pela formação inicial ou por falta de um currículo claro para a área da Educação Física na Educação Infantil do município naquele momento. Isso posto, há evidente necessidade de entrelaçar a formação inicial com a formação continuada dos professores:

[...] verificamos, no estudo de Guimarães (2004), que os próprios professores de Educação Física reconhecem que, em sua formação inicial, houve lacunas para o trabalho com as crianças pequenas, mas que certamente elas não seriam sanadas com a retirada desse componente curricular da Educação Infantil, mas com problematizações sobre as práticas pedagógicas, por meio de formações continuadas. (PIANTI ROSA, 2014, p. 28)

Além disso, nas conversas cartográficas, podemos observar as dificuldades encontradas para exercer a função, principalmente por não estar muito claro quais seriam suas atribuições no interior do CMEI e/ou por ser nova a experiência profissional com os pequenos:

Caímos de paraquedas na Educação Infantil. Eu não tinha experiência nenhuma na Educação Infantil. Trabalhei a vida toda no Ensino Fundamental, com terceira idade. Mas com Educação Infantil nunca tinha trabalhado. Fiz concurso para tudo quanto é coisa em Vitória (EMEF, Módulo), tudo que era possível, só que chegando aqui eu acabei ficando na Educação Infantil pois acabei me identificando, gostando. Apesar da loucura que foi chegar sem saber o que fazer literalmente, sem saber qual nossa função naquele momento, eu me identifiquei com a faixa etária. Foi aí que a gente chegou a experimentar o que era dar Educação Física para aquela faixa etária, pois eu não tinha experiência nenhuma. (Narrativa do professor João)

Eu cheguei no CMEI sem saber o que fazer. Eu imaginava/sabia o que fazer nas aulas para crianças mais velhas, já tinha experiência. Mas crianças bem pequenas assim, eu não sabia muito o que fazer (para bebês então...). Então minha primeira preocupação foi essa: o que fazer com as crianças tão pequenas. Então eu fui entender e pesquisar quem eram aquelas crianças. Da atividade por atividade eu não tinha tanta dificuldade. Mas a ideia era “conhecer” a crianças para atendê-las em sua especificidade. Então foi um trabalho duro começar, pois não tinha muita referência do que fazer. Era a gente com a gente mesmo... era consultando os colegas, perguntando. (Narrativa do professor Antônio)

No início não sabíamos qual seria a função que iríamos desempenhar, pois muita gente dizia que deveríamos complementar o trabalho de cada uma das professoras regentes e isso foi muito confuso. (Narrativa da professora Francisca)

Eu sempre fui muito organizada, então já cheguei com uma ideia de como realizar o trabalho. Eu já tinha uma ideia da Educação Física na Educação Infantil, porque eu sabia que o CMEI ainda não tinha ideia de como fazer uma proposta, mas nem olharam meu projeto, nem nada, me colocaram numa sala e falaram: “Você vai ficar a semana toda aí porque a professora faltou.” (Narrativa da professora Maria)

Percebe-se nas narrativas a angústia ao adentrar aquele novo território, ao tecer novas redes com o coletivo e o desafio de esboçar novos traçados em seus mapas docentes. Rodrigues (2011, p. 32) compõe ao mencionar que “a relevância de conhecer as relações no campo micropolítico, as experiências do CMEI, está diretamente relacionada com a criação de novos mapas curriculares e de novas paisagens coletivas para a educação infantil, novos territórios existenciais”.

Kohan (2015) relata o caminho percorrido por Rodrigues, que propõe “um professor que seja um artesão e um artista do seu trabalho: um mestre inventor.” (p. 70). Podemos, com isso, traçar um paralelo com o vivido pelos professores dinamizadores naquela ocasião. Coube a cada um deles ser um “mestre inventor”, territorializar o CMEI, a SEME, estabelecer relações no campo micropolítico ali instaurado e enunciar novas/outras possibilidades de movimento na educação infantil de Vitória:

[...] valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos. (RODRIGUES, 2011, p. 7).

Depois que eu fiquei lá (no CMEI) cinco anos, eu fui convidada pela secretária de Educação para compor a equipe da Gerência de Educação Infantil. Até aquele momento, nenhum professor de Educação Física tinha composto aquele cargo, alguma posição na Secretaria de Educação. Então eu fui a primeira, em termos de Educação Física na Educação Infantil. Eu fui a primeira a compor a Gerência da Educação Infantil. Eu fiquei lá quatro anos, como técnica, trabalhando com formações, com assessoria, montagem de projetos, montagem de documentos e algumas relações com os estagiários também, pois na época tinha estagiários e dávamos assessoria mais direta a eles também. (Narrativa da professora Luiza)

O modo, o jeito, a abordagem, a “artistagem” de cada um configurou em seu coletivo um jeito próprio. Cada um fez um traçado peculiar e individual, entretanto, com as marcas do coletivo, como menciona o professor Antônio: *“Era a gente com a gente mesmo... era consultando os colegas, perguntando.”* O que configurou uma importante contribuição pedagógica para com as crianças pequenas no Espírito Santo.

Cada professor se tornou um “mestre inventor”, tornando-se artista de sua trajetória, de seus traçados, de seus mapas. Segundo Corazza (2009, p. 101):

A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para qual não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos.

*Imagemnarrativa 19 – Professora “mestre inventiva” Maria, Cotidiano do CMEI - Atividade skate no morro de areia e escalada na parede com cordas - Início de atuação docente*



Fonte: dados da pesquisa.

Na *Imagemnarrativa 19*, vemos a artistagem docente vivida pela professora Maria, a “mestre inventiva” que ao começo da carreira criou novas, outras formas de trabalho, de criação. A professora usa materiais diversos, tais como: cordas, bancos de areia, placas de madeira. Mas, acima de tudo, lança mão do “acontecimento” em sua aula, com a sutil arte de encantar no exercício da docência.

O exercício da docência convida a pensar em uma forma de exercício nova, vibrante, potente, capaz de fazer surgir novas possibilidades, novos caminhos, rasurar novos mapas curriculares estanques e fechados para “fazer escola criando, inventando.” (KOHAN, 2015, p. 70).

*Imagemnarrativa 20 – A professora “mestre inventiva” Rosa, no cotidiano do CMEI - Atividade Bola de Pilates - Início de atuação docente*



Fonte: dados da pesquisa.

Na *Imagemnarrativa 20*, a professora Maria possibilita à criança ver o mundo de cabeça para baixo, nova/outra forma de atuar com o movimento na Educação Infantil, maneira criativa de trabalhar com a bola de pilates e com o movimento corporal da ginástica. Percebe-se cumplicidade e confiança no olhar de ambas e a alegria no sorriso singelo.

Encantar uma pequena bailarina, equilibrar os pequenos no *skate*, possibilitar a escalada em uma escada feita de corda ou simplesmente propiciar o sorriso no rosto de uma criança que vê o mundo de cabeça para baixo (mesmo que por alguns instantes). Instantes que percorrem o indivisível tempo. Não fixado em instantes duráveis, mas que deslizam em potentes criações, em marcas que se dilatam no tempo, que perpassam os corpos.

Podemos desdobrar o tempo quando não fixamos este simplesmente em seu momento presente, orgânico, habitual. Mas, permitimos uma dilatação do tempo ao proporcionar um afrouxamento das ações mecânicas em função da intuição, da criação, desdobrando-o em instantes duráveis no tempo e em nossos corpos. (ZOUAIN, 2019, p. 122)

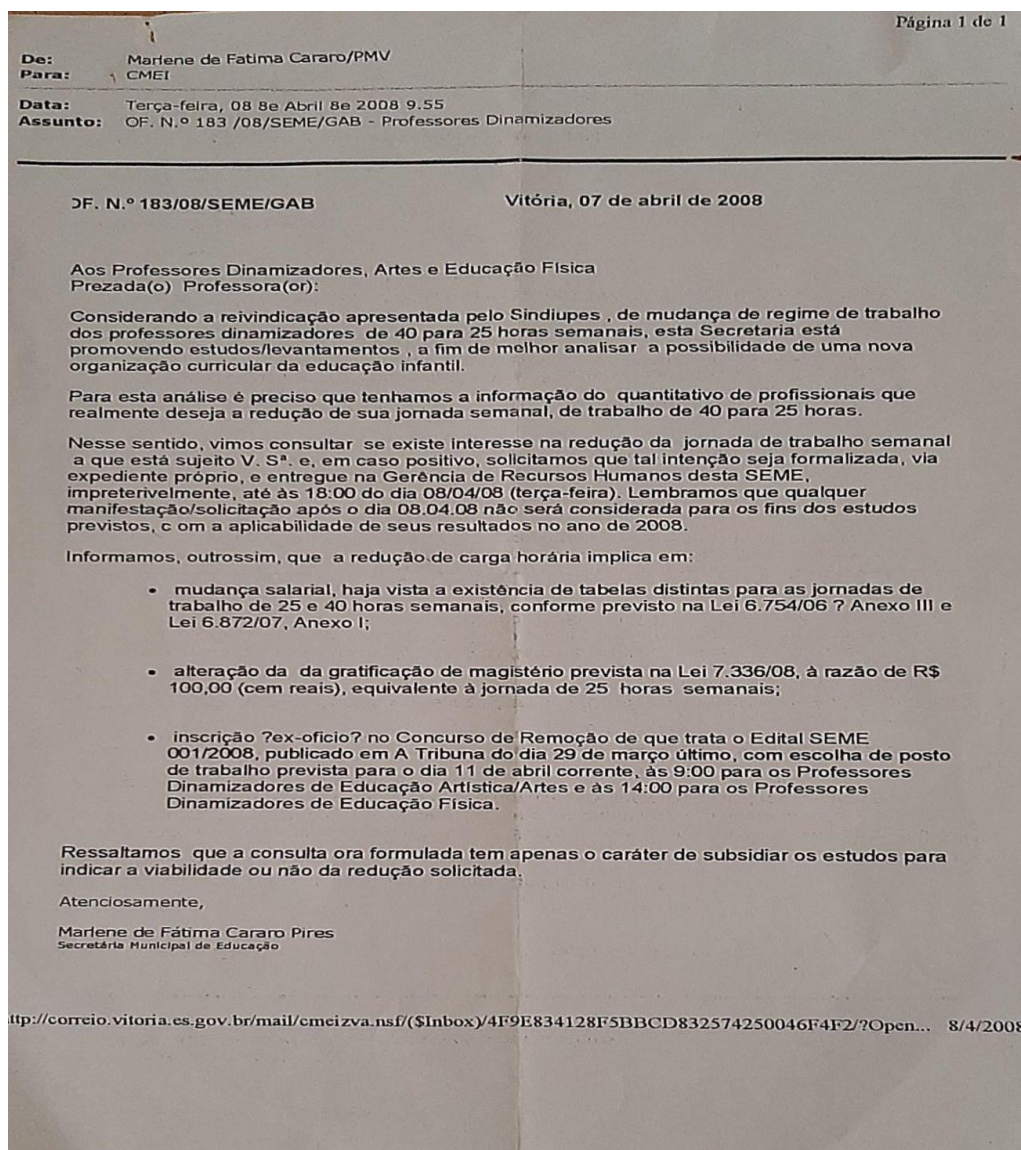
Desse modo, percebemos a conexão de ambos (docente e discente) em movimentos

que sincretizam corpos, desdobramento de tempo em criações potentes. Para Corazza (2009, p. 95), “um docente, em sua individualidade, não se iguala a nenhum outro e, primariamente, consiste no ser, enquanto não é outro”. E questiona: “como criar uma artistagem docente? O ponto-limite que detona nossos devires-docentes é o experimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável.” (CORAZZA, 2009, p. 105).

Desse modo, os professores dinamizadores de Educação Física foram percorrendo trajetórias, criando artistagens docentes diversas e, ainda em 2006, a SEME promove reuniões e formações entre suas equipes da Gerência de Educação Infantil, os professores dinamizadores e o sindicato, no intuito de compartilhar questões como: regulamentação das atribuições de acordo com a formação de cada profissional atuante; equiparação salarial com os demais professores da carreira do magistério da PMV; análise da possibilidade de redução da carga horária de trabalho de 40 para 25 horas semanais, dentre outras.

Em 2008, avanços ocorreram, tais como: a separação por áreas de atuação: Arte ou Educação Física; equiparação salarial com os demais professores da rede; e, no ano seguinte, a viabilidade de redução da jornada de trabalho para aqueles que assim desejassem.

*Imagemnarrativa 21 – Imagem do ofício encaminhado pela SEME aos professores dinamizadores*



Fonte: dados da pesquisa.

[...] e a SEME chamou para conversar pois estavam todos naquela situação. Teve conversas com o sindicato e o grupo foi se fortalecendo... e a gente foi ficando. O salário então ficou mais justo e a carga horária foi ajustada. Então eu fiquei na escola. Eu reduzi a carga horária. E, como passei no outro concurso de 25h, peguei outra cadeira.” (Narrativa da professora Maria)

Todos esses avanços ocorreram, principalmente, devido à mobilização política do coletivo de dinamizadores, que se agrupavam e partilhavam opiniões e ideias para a melhoria do cargo e das condições da docência. Assim, momentos de formação, assembleias de professores, reuniões diversas e até mesmo horários de intervalo de lanche eram lugares do encontro possível para a partilha necessária.

Desse modo, ficava nítido que o principal avanço obtido naqueles momentos de

“encontro” era a possibilidade da troca coletiva, conhecimentos compostos em rede, tecituras de experiências e vivências postas em compartilhamento, conforme menciona Rodrigues (2011, p. 76):

O enriquecimento desses processos de formação se dá não só pelas relações que experimentamos diariamente, nos encontros com os alunos, mas também por relações que se desenvolvem, principalmente com os outros docentes: planejamentos, conversas de corredor, de pátio, encontros na sala dos professores, nas reuniões pedagógico-administrativas e nos momentos formais de formação continuada.

Na narrativa da professora Maria, evidencia-se a importância da formação docente nos lugares e/ou horários “não formais”: *“eu fui aprendendo com minhas colegas regentes a desenvolver as atividades e foi bem informal porque não tinha tempo para sentar, para planejar com as regentes. Foi no corredor, no pátio...”*.

“Essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva [...]” (ALVES; GARCIA, 2018, p. 39). Tão rica e valiosa, que compõe sutilmente os processos de subjetivação dos sujeitos, do coletivo, que, em seus diferentes territórios, foram se constituindo, se construindo ou se reconstruindo. Uma importante troca de *saberes-fazer*s. Poesias do tempo-travessias.

Meu estado de alma, avançando pela estrada do tempo, infla-se continuamente com a duração que ele vai juntando; por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo. Com mais forte razão, isso se dá com os estados mais profundamente interiores, sensações, afetos, desejos, etc, que não correspondem, como uma simples percepção visual, a um objeto exterior invariável. Mas é cômodo não prestar atenção a essa mudança ininterrupta e só notá-la quando se torna suficientemente grande para imprimir uma nova atitude ao corpo, uma direção nova a atenção. Nesse momento preciso, descobrimos que mudamos de estado. A verdade é que mudamos incessantemente e que o próprio estado já é mudança. (BERGSON, 2005, p. 2)

Poetizar no sentido de tornar-se sensível aos improváveis, que por vezes nos escapam... estar atento ao percurso, à caminhada, ao verso, à travessia, pois, como Cora Coralina menciona, **“poeta não é somente o que escreve. É aquele que sente a poesia, se extasia sensível ao achado de uma rima à autenticidade de um verso”**. Algo semelhante é vivido ao longo do processo de pesquisa. “O pesquisador-cartógrafo afeta e é afetado pelo campo coletivo de forças ao explorar o território do cotidiano escolar com olhares e escutas sensíveis aos movimentos pulsantes de vida.”



(ZOUAIN, 2019, p. 48).

*Imagemnarrativa 22* – Atividade de tirolesa realizada com as crianças do CMEI Encantar em parceria com a Equipe SEME/GEI



Fonte: diário de campo - 27/07/2022.

Na *Imagemnarrativa 22*, os “movimentos pulsantes de vida” durante a atividade de tirolesa, captados pelo olhar atento da *pesquisadoracartógrafa*. Expressões faciais que caracterizam sentimentos de medo, alegria, euforia ou insegurança.

A grandeza do ser professor é a oportunidade de poetizar, de olhar adiante, fora de nós, olhar as expressões, os movimentos vibráteis, captar as emoções. Olhar o outro, os outros, o coletivo, as enunciações, os afetos... e perceber as conexões que preenchem, já que:

A grande fórmula do aprendizado segundo Deleuze (2006): as ideias não estão na cabeça, mas fora de nós. Elas não estão dentro, mas fora. Predominância no fora. E o grande paradoxo que se deduz desse estar fora da ideia é que, somente assim, chegaremos a pensar por nós mesmos, a sermos nós mesmos. Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem. (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 10)

Portanto, como pesquisadora-cartográfica, o barco ao ser lançado ao mar realiza a travessia e traz consigo questões que instigam. Momentos de reflexão sobre os sentidos/significados das trajetórias, por meio das narrativas emergentes, no sentido de que:

O que há são cartografias que desdobram todo movimento de profundidade em um acompanhamento dos processos, das relações, dos afetos, dos conhecimentos e dos encontros de corpos que estão na superfície, que indeterminadamente soltam seus vapores incorporais. (GOMES, 2015, p. 64)

Incorporais que surgem carregados de intensidades, de potência, que poetizam, que artistam por algo, pelas infâncias, pelas docências... pelas miudezas, pelo **“sutil detalhe do minúsculo”**, como diz Lucinda: *“desde pirralha e sapeca a poesia, esperta, me chama ao quintal; me seqüestra apontando ao meu olho o crepúsculo, fazendo-me reparar dentro da paisagem graúda, o sutil detalhe do minúsculo.”*

Minúsculo, porém com a grandeza da travessia em processos de subjetivação que os configuram. Claridade, advinda dos encontros formativos (com um ou com vários, no coletivo), crepúsculo carregado de tons luminosos que se propagam em diversas e sutis cores depois do pôr do sol ou antes do nascer do dia.

### 3.1 CONEXÕES TEÓRICAS QUE NOS ATRAVESSAM

*Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe*

*apenas pelo fora e no fora. Assim, sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc. — e com uma máquina abstrata que as arrasta.*

*(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11)*

Ao pensar no referencial teórico que comporia esta pesquisa, foi dada ênfase aos autores que convergem com o modo de ver, pensar e agir. Lemos livros que nos indicam rotas, que estabelecem conexões e nos atravessam. Assim, foram postas as intencionalidades da proposta deste estudo, implicada pelos intercessores teóricos em questão.

Dessa forma, para compor o conhecimento, utilizamos como base teórica os autores: Deleuze e Guattari (1995), abordando os conceitos de diferença e repetição, os processos rizomáticos de territorialização e desterritorialização; Foucault (2019), possibilitando adentrar e conhecer melhor os processos de subjetivação que permeiam o professorado; Michel de Certeau (2014), em sua vasta narrativa sobre as artes de fazer, de contar, recriar, interpretar e (re)interpretar histórias contadas e vividas; e Walter Kohan (2015), com a forma sensível de fabular a escola, em contornos e nuances.

Para melhor estruturação, o capítulo será subdividido em duas intencionalidades que se comunicam entre si, embora separadas para melhor compreensão e diálogo com os autores, quais sejam, Intencionalidade 1: *Trajetórias, Memórias e Narrativas* e Intencionalidade 2: *Docência e Processos de Subjetivação*.

### 3.1.1 Trajetórias, memórias e narrativas

*A maior riqueza do homem é sua incompletude,  
 Não aguento ser apenas um sujeito  
 Que abre portas  
 Que puxa válvulas  
 Que olha relógio  
 Perdoai  
 Mas eu preciso ser outros  
 (Manoel de Barros)*

Ser outros, tornarmo-nos... nos tornando, nos (re)encontrando conosco, (re)significar o que outrora fomos, percebendo a incompletude, como cita Manuel de Barros. Desse modo, narrar uma trajetória vivida é voltar na memória e ressignificá-la, ser além de um sujeito de abre portas, que puxa válvulas. Ser um “outro” que percebe nuances antes não percebidas, percorrendo caminhos interiores não antes percorridos. Revisitar-se no intuito de se perceber com outro olhar.

Revisitar as trajetórias dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil, trazer à tona sua narrativa, revisitar as memórias do que cada um desses sujeitos vivenciou, em sua prática cotidiana, é perceber com sutileza o que no coração foi guardado. Deleuze (2018, p. 18) nos diz que “a cabeça é o órgão das trocas, mas o coração é o órgão amoroso da repetição.”.

Narrar uma experiência é repetir. E repetir

é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a anima. (DELEUZE, 2018, p. 18)

A repetição, por meio das narrativas, é como um “por” a ouvir esses professores e cavar as câmaras de seus corações para “caçar” o que ali reside em forma de memórias sutis. Caçar tesouros guardados que permanecem ali em forma de potência. “Se a repetição nos faz adoecer, é também ela que nos cura; se nos aprisiona e nos destrói, é ainda ela que nos liberta.” (DELEUZE, 2018, p. 38).

Hoje eu me encontro adoecida. Perdi 3 anos e meio de aposentadoria, perdi vários avanços de carreira, fui compelida pela Secretaria de Educação por

reivindicar meu direito de estudar, e isso me provocou muita dor. Eu gostaria muito de poder sair da prefeitura. Eu estou porque eu necessito pagar minhas contas, mas não é mais meu interesse estar. E não por falta de amor à carreira. Você estuda por um propósito. Não é só a prática pedagógica, não é só estar lá com as crianças, é preciso dignidade em ser professor. E a dignidade em ser professor não é só ligada ao amor, do amor efetivo, de entender que o trabalho te completa enquanto ser humano. E eu dizia aos meus alunos que não há mais nada que eu gostaria mais do que lecionar. Mas tinha dias que eu acordava e dizia: "Se eu pudesse hoje eu não iria" e tinha horas que eu estava lá com as crianças e pensava: "não há nada que eu mais quero na vida do que estar aqui". (Narrativa da professora Rosa)

Nesse momento, lágrimas caem dos meus olhos e, enquanto *pesquisadoracartógrafa*, choro e digo: "*desculpe, Rosa, estou me emocionando com você*". Rosa, com serenidade e compreensão no olhar, me acalma e, segurando minha mão, diz:

A cartografia te aciona isso. É o encontro que se tem com o outro. Ciência também é isso. Estamos perdendo o senso de comunidade. Do olhar no olho do outro e dizer: "a dor que você sente eu também sinto". Porque a gente precisa sempre bancar que a gente é forte, que a gente ama lecionar. A gente ama lecionar, mas tem um preço que a gente paga por isso. (Narrativa da professora Rosa)

Ouvir a narrativa da professora Rosa nos tocou do ponto de vista do sensível, pois na conversa pudemos adentrar as câmaras de nossos corações. No entanto, a docência como "sacerdócio" deve ser questionada. É necessária valorização, formação e respeito para o professorado. O elo que nos uniu foi o de um sentimento que habita o lugar comum para ambas. Mulheres, mães, professoras que praticam a profissão "porque amam", sim! Entretanto, querem, precisam e têm direito a uma profissão que as valorize tanto do ponto de vista do salário como das condições de trabalho. Esse rico momento de convergência nos fez perceber que não estamos só, não somos ilhas... nos constituímos por redes de afetos.

Libertar a memória em forma de narrativas é algo fundamental para o processo formativo do sujeito educador. Revisita, reacontece, repete, pois ali, naquela memória, ficou gravado algo que precisa desabrochar qual uma rosa no jardim. E se, para o Pequeno Príncipe,<sup>10</sup> a sua rosa o cativou e tornou-se única por isso, para os professores pesquisados, suas memórias serão como rosas, repletas de possibilidades de potência, emergindo em potência, preparadas para serem curadas

---

<sup>10</sup> Na história do Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, tornou-se célebre a frase: "*tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*". Na obra, a rosa e o príncipe tornaram-se amigos, pois a rosa o cativou com sua singular beleza.

e libertadas.

Deleuze (2018) cita os filósofos Kierkegaard e Nietzsche ao falar sobre potência:

Tudo se resume a *potência*. Quando Kierkegaard fala da repetição como segunda potência da consciência, “segunda” não significa uma segunda vez, mas o infinito que se diz de uma só vez, a eternidade que se diz de um instante, o inconsciente que se diz da consciência, a potência ‘n’. E quando Nietzsche apresenta o eterno retorno como a expressão imediata da vontade de potência, de modo algum vontade de potência significa “querer a potência”, mas, ao contrário: seja o que for que se queira, elevar o que se quer à “enésima” potência, isto é, extrair sua forma superior graças à operação seletiva do pensamento no eterno retorno, graças à singularidade da repetição no próprio eterno retorno. (p. 25)

Assim, segundo Deleuze (2018, p. 35), só se repete o que ainda não foi compreendido,

aquilo que repete só o faz à força de não ‘compreender’, de não se lembrar, de não saber ou de não ter consciência. É sempre a insuficiência do conceito e de seus concomitantes representativos (memória e consciência de si, rememoração e reconhecimento) que deve dar conta da repetição.

Repetir suas trajetórias é transgredir as suas memórias guardadas em câmaras secretas para subverter uma ordem posta. É trazê-las à tona, por meio das narrativas, para decodificá-las, pois assim se faz necessário. “Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística.” (DELEUZE, 2018, p. 19).

Rememorar, trazer ao retorno uma experiência vivida. “O eterno retorno não pode significar o retorno do idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade da potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Revir é o ser, mas somente o ser do devir.” (DELEUZE, 2018, p. 68).

O Ser que, ao confrontar-se consigo mesmo, transgredirá o que outrora foi ou que ainda o é. “O ser é que é Diferença, no sentido em que ele se diz da diferença. E não somos nós que somos unívocos num Ser que não o é; somos nós, é nossa individualidade que permanece equívoca num Ser, para um Ser unívoco.” (DELEUZE, 2018, p. 66).

A repetição opera como a roda do eterno retorno proposta por Nietzsche, que é “ao

mesmo tempo, produção da repetição a partir da diferença e seleção da diferença a partir da repetição.” (DELEUZE, 2018, p. 69).

*Imagemnarrativa 23 – A professora Rosa em momento formativo no início da carreira*



Fonte: dados da pesquisa.

A *imagemnarrativa* acima foi selecionada pela professora Rosa para compor a nossa conversa cartográfica. Nela, observamos a professora em momento formativo logo no início da carreira e, ao trazer essa imagem para compor sua narrativa, percebemos a valorização dada aos processos formativos em sua trajetória docente.

Olhar o passado com os olhos do presente é captar a diferença, o que sobressai. Segundo Deleuze (2018, p. 84), “cabe ao eterno retorno operar a verdadeira seleção, porque ele, ao contrário, elimina as formas médias e extrai a forma superior de tudo o que é.”

O conceito de diferença utilizado por Deleuze é um dos conceitos-base para a esta pesquisa, pois identificar o que sobressai nas narrativas dos professores é perceber “[...] o que o fenômeno fulgura, que se explica como signo, e que o movimento se produz como ‘efeito’.” (DELEUZE, 2018, p. 87).

O que passou, porém, ficou em forma de memória. Como na célebre tese de Hume:

“a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla.” (DELEUZE, 2018, p. 107). E Deleuze (2018, p. 113) completa: “extrair da repetição algo novo, extrair-lhe a diferença, é o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados”.

Repetir, então, passa a ser uma forma de revisitar o Ser para reencontrar os outros que o compõem, como os tantos que compuseram Deleuze e Guattari, que citamos anteriormente. “Cada coisa é uma multiplicidade na medida em que encarna a ideia. Mesmo o uno é uma multiplicidade. Que o uno seja uma multiplicidade (como também mostraram Bergson e Husserl)” (DELEUZE, 2018, p. 246).

Perceber “os vários”, nas vivências relatadas nas narrativas docentes, é como abrir uma rachadura no tempo *Kairós* que os professores viveram em suas respectivas trajetórias. “Se os imperativos do Ser tem uma relação com o Eu, é com o Eu rachado, cuja rachadura eles deslocam e reconstituem a cada vez segundo a ordem do tempo.” (DELEUZE, 2018, p. 265).

*Imagemnarrativa 24* – A professora Francisca, grávida de 8 meses, em chá de bebê realizado pelo grupo do CMEI em momento de almoço



Fonte: dados da pesquisa.

A *imagemnarrativa* acima, selecionada pela professora Francisca para compor nossa conversa cartográfica, compõe o seu relato sobre o dia no qual vivenciou algo muito importante que uniu trajetória profissional e pessoal: o chá de bebê do seu primeiro filho (em 2018), realizado pelo grupo do CMEI onde trabalha há mais de 10 anos nos



períodos matutino e vespertino.

Eu nunca esquecerei esse dia. Eu estava grávida do meu primeiro filho (aos 37 anos, depois de 3 abortos espontâneos) e recebi muito carinho, muito apoio e muito afeto nesse momento. O grupo acompanhou minha tristeza nas perdas e minhas alegrias no nascimento. (Narrativa da professora Francisca)

Na narrativa, a ruptura do Eu, dos vários “Eus”, das várias dimensões em que os acontecimentos nos tocam, nos fazem vibrar, fazem pulsar a vida...

Para Kohan (2015, p. 29), “há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa e, por meio dela, a vida de muitas outras”. Como demonstra a narrativa da professora Rosa:

[...] uma outra ocasião que me marcou era em uma festa junina, eu tinha um aluno que era cadeirante e eu lembro que tínhamos que formar os pares e ao fim do dia, eu cansada, eu lembro de uma aluna chegar na sala dizendo: “tia, eu vou dançar com ele” e eu conversar com a estagiária e chorar por perceber como as crianças são totalmente capazes e como elas nos derrubam e eu me emocionei muito com a festa. [...] Outro acontecimento que me marcou muito, foi o suicídio de um colega da limpeza, me marcou tanto que desenvolvi depressão e depois pedi para sair da escola. Esse fato me mostrou como as relações são muito adoecidas na PMV e a gente só quer trabalhar, só quer cuidar das crianças. E elas também cuidam de nós. E muita gente questiona por que a partir dali eu não me fixei num CMEI e eu respondo: “não me fixei, porque quando eu me fixei aconteceu um momento de muita dor”. Depois disso, passei por vários CMEIs, que me fizeram ver outras realidades. De fazer novas amizades. E isso foi bom.” (Narrativa da professora Rosa)

“Nesse momento Kairós em que se apresentam, ocasionam um terremoto, fazem com que tudo mude de lugar, de posição, de estado.” (KOHAN, 2015, p. 29). A professora Rosa mudou de posição, de local de trabalho, mudou sua forma de ver sua estabilidade em um CMEI e, a partir daí, viveu um terremoto interno que eclodiu em novas/outras experiências, novas possibilidades, novas realidades e novas amizades.

Seria o que Deleuze conceituou como rupturas e descontinuidades que resultam em linhas de fuga ou territorialização, “segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.” (DELEUZE, 1995, p. 31).

Na narrativa da professora Rosa podemos perceber a linha de fuga traçada em momento de dor: “*não me fixei (mais em nenhum CMEI), porque quando eu me fixei*

*aconteceu um momento de muita dor” e a territorialização: “depois disso passei por vários CMEIs, que me fizeram ver outras realidades. De fazer novas amizades. E isso foi bom.”.*

Somos humanos e, como sujeitos, muitos acontecimentos nos atravessam, nos tocam, nos fazem mudar de rota, de caminhos. Jorge Larrosa Bondía menciona a riqueza do saber da experiência, por ser aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002, p. 25-26). Dessa forma, lançamos mão de Larrosa para visualizarmos a experiência como algo que nos convida a nos “metamorfosar”.

O que afeta o ser? Como se afeta? O que o afeto deixou como pistas para o que hoje ele é?

Para Deleuze (2018), “só a profundidade resolve” (p. 314). Para ele, “é a diferença na intensidade, não a contrariedade na qualidade, que constitui o ser ‘do’ sensível.” (p. 315). O ser que olha e vê. Que se toca e deixa ser tocado pelo improvável.

Desse modo, a intensidade é, segundo Deleuze (2018), uma quantidade implicada, “implicante e implicada” (p. 315) e as “as intensidades são multiplicidades implicadas” (p. 324).

Do movimento de implicação que afeta os sujeitos tem-se como resultado o que ficou, o resultante, o que possui a força necessária para o eterno retorno, pois “o eterno retorno elimina aquilo que, tornando impossível o transporte da diferença, torna ele próprio impossível. O que ele elimina é o Mesmo e o Semelhante, o Análogo e o Negativo como pressupostos da representação.” (DELEUZE, 2018, p. 393).

Desse modo, esta pesquisa conversa com os conceitos de diferença e repetição descrito por Deleuze para “perceber”, nas narrativas dos professores, o que os tocou, o resultante, as intensidades implicadas. Buscou-se a diferença. O que se repete em suas mentes e corações. Afinal,

repete-se (o inconsciente repete) porque se recalca (o eu recalca), porque não se (o Isso) tem lembrança, reconhecimento nem consciência de si - em última análise, porque não tem instinto, sendo este o concomitante subjetivo da espécie como conceito. Em suma, repete-se sempre em função do que não se é, e do que não se tem. Repete-se porque não se ouve. (DELEUZE, 2018, p. 359).

Busca-se a diferença! “A diferença habita a repetição” (DELEUZE, 2018, p. 114). “Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, então, a tarefa da filosofia da diferença.” (DELEUZE, 2018, p. 54). Enfatiza-se, com esta pesquisa, que “a diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro.” (DELEUZE, 2018, p. 55).

Só nos permitimos mudar quando encaramos a nós mesmos. Todos conceitos, pré-conceitos, tudo o que foi e não deveria ter sido, tudo que deixou de ser e deveria ter sido. Filosofar a diferença para metamorfosear. Ceder lugar ao novo que há de vir, surgir, brotar, desabrochar.

*Imagemnarrativa 25 – Brincadeira de roda “Escravos de Jó”, professoraesquisadora inserida em seu campo de pesquisa, metaforseando-se*



Fonte: diário de campo - 08/06/2022.

Mudar é preciso, pois o que é torna-se agora insuficiente. Na *imagemnarrativa* acima, a *professorapesquisadora* se metamorfoseia e se insere no ambiente pesquisado... junto às crianças, realiza uma brincadeira em roda. O campo observado passa a ser campo de atuação. De lagarta a borboleta, capaz de alçar voos junto às crianças com simplicidade, suavidade e leveza.

Para Deleuze,

o eterno retorno só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência e por intermédio da metamorfose. Mas ele não faz retornar nem a *condição* nem o *agente*; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda a sua força centrífuga. (DELEUZE, 2018, p.130-131)

Há a atualização do virtual, o já concebido em virtualidade, que “sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação” (DELEUZE, 2018, p. 280). Que estava presente, embora incipiente.

Propor aos docentes que se revisitem é voltar o tempo *Cronos* e fazê-los revisitar todo esse movimento vivenciado.

*Imagemnarrativa 26* – Professora Rosa em início de trajetória docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Na *imagemnarrativa* acima, a professora Rosa media atividade com a criança, proporcionando-lhe vivências corporais de equilíbrio e destreza motora, além de estabelecer, por meio da atividade, confiança e potencialidade.

A potência do revisitar de trajetórias docentes resulta da riqueza contida nesse

patrimônio imaterial. Tudo o que repousa, o faz na memória dos indivíduos. Para Pérez (2009, p. 53), “A memória, como história, é um campo no qual se cruzam esquecimento e lembranças, invenção e registro, projeto e identidade e realidade”. Para a autora: “[...] o patrimônio abrange não somente os bens materiais, que são visíveis, mas também os bens da consciência de um grupo, que estão enraizados em sua cultura e fazem parte de sua memória e identidade.” (PÉREZ, 2009, p. 142).

Ao conversarmos com o professor João sobre a influência ou não de sua trajetória pessoal em sua docência ao longo desse tempo profissional, percebemos a valorização dada por ele ao coletivo, ao grupo:

Sim. Tenho certeza que sim! Eu me vejo o tempo inteiro nesse lugar. A minha trajetória pessoal esteve sempre ligada à militância, em todos os lugares que estive. Não só militância política, não. Militância de tudo! Se eu estivesse com um grupo de amigos, eu estaria militando por aquele grupo. Onde eu estou, eu me identifico com esse coletivo e milito por esse coletivo. A minha trajetória pessoal me leva a este lugar... de estar sempre buscando alguma coisa para melhorar o que na minha cabeça seria a Educação Física na Educação Infantil. E isso, claro, transporto para minhas aulas. A visão que eu tenho é sempre uma visão mais ampla, para além da atividade física em si. Eu penso muito mais no coletivo, das crianças se identificarem coletivamente, de elas questionarem, de elas argumentarem, de elas recriarem minha proposta, eu trago uma proposta, elas trazem outra, eu trabalho de um jeito super empolgado quando elas fazem isso. Acho muito bacana quando vejo as crianças brincando de algo que a gente faz nas aulas. Quando elas criam, recriam. (Narrativa do professor João)

Percebemos na fala do professor João a riqueza das memórias oriundas das trajetórias dos professores dinamizadores de Educação Física, traçadas desde 2006. Ao longo desse tempo, foram traçadas retas, linhas ou curvas no cotidiano vivido. Grande parte desse arcabouço histórico reside em forma de memórias. São os bens imateriais e esse patrimônio precisou ser ouvido! Narrado! Posto em cena! Compartilhado!

Se o ato de lembrar é determinante para o indivíduo reter e transmitir experiências – se é, por isso, constitutivo de sua natureza histórica, para a construção e o fortalecimento da identidade de um grupo social –, é igualmente importante e necessária a transmissão às gerações seguintes do legado de suas elaborações, ideias, reflexões, paixões e de seu imaginário. (PÉREZ, 2009, p. 51-52)

Cada ser humano, por ser único, possui diferentes signos e significados para o que

viveu. Somos intensidades diferenciadas e em cada um algo impacta de modo singular e único. “Percebemos que cada pessoa tem sua leitura de mundo, uma visão diferente de tudo que nos cerca” (PÉREZ, 2009, p. 141).

Desse modo, corroboramos com Pérez (2009, p. 53) e nos propomos a "olhar para o patrimônio a partir das significações construídas e compartilhadas pelos sujeitos em seu fazer cotidiano". Tendo em vista que o patrimônio imaterial experienciado “[...] se faz presente o tempo inteiro em nosso cotidiano e serve muitas vezes como instrumento de poder nas relações sociais que nos cercam.” (PÉREZ, 2009, p. 142).

A riqueza narrada, desvelada e posta em compartilhamento possui imenso potencial e grande força. Por meio das memórias, pode-se impactar, expandir em potência vários indivíduos e propiciar mudanças, transformações, “metamorfoses ambulantes”.

Pérez (2009, p. 147) menciona que:

O trabalho com a memória dos sujeitos escolares é potencializador, visto que possibilita o encontro do indivíduo com sua própria história, dando-lhe a oportunidade de se colocar como autor de sua prática, isto é, como sujeito e não mais como indivíduo assujeitado.

Os sujeitos da escola, as pessoas, os humanos ali existentes, constituem potências de investigação pela riqueza imaterial que neles habitam. “Isso permite que a escola se transforme num espaço de encontro entre os sujeitos e deles com suas próprias histórias.” (PÉREZ, 2009, p. 147).

A memória desses diferentes sujeitos constitui, então, a memória coletiva do grupo. “Na perspectiva da interculturalidade, o trabalho com a memória possibilita resgatar imagens, ideias, sensações, sentimentos e experiências – individuais ou coletivas – que compõem o acervo cultural de diferentes grupos sociais.” (PÉREZ, 2009, p. 254). Seus platôs de intensidade.

*Imagemnarrativa 27 – Crianças em platôs de intensidade*



Fonte: dados da pesquisa.

Na *imagemnarrativa* acima, a professora Francisca resgata o quão intensa foi essa apresentação realizada em rede com o coletivo no qual está inserida:

Essa imagem é muito representativa para mim, pois realizamos um projeto pedagógico com a crianças por um período bianual que finalizou nesta apresentação musical da fotografia. [Em] momentos assim são imprescindíveis a colaboração do coletivo, do grupo e das parcerias. As crianças vibravam, os olhos brilhavam, os sorrisos estavam estampados nos rostos. Muito legal mesmo! (Narrativa da professora Francisca)

Percebemos, por meio das narrativas, o que cada história fez com cada um deles.

Nilda Alves menciona que “é necessário, por isso, nessas pesquisas, executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar.” (ALVES, 2001, p. 2). Mergulhar em cada realidade narrada e desbravar... não no intuito de encontrar respostas, mas de “virar de ponta cabeça” as realidades postas, na arte de propiciar o desvelar de virtualidades latentes.

Segundo Kohan (2015, p. 61), “o errante se esvazia em sua errância. Ele não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas o faz, mesmo sabendo, sensível aos saberes do mundo”. Tornar a realidade questionável é a arte dos sábios. “O poeta pensa a partir de seu não saber, por não saber o que todo mundo sabe. Esse não

saber não é uma ignorância; é antes, uma desobediência.” (KOHAN, 2015, p. 73). Desobedecer, romper, subverter a ordem posta. “Sócrates valoriza a ignorância como uma forma de saber.” (KOHAN, 2015, p. 111).

Desse modo, o ainda não saber passa a ser o que dará origem à inventividade necessária para se (re)significar. “Para isso, Sócrates reinventa a filosofia, pelo menos como uma prática de interrogar os outros para que, justamente, mostrem o valor da vida que vivem.” (KOHAN, 2015, p. 103).

Para Kohan (2015), em “O mestre inventor”, “inventar é uma exigência epistemológica, estética, política do pensamento” (p. 74). Sendo assim, Kohan (2015) reitera que “é preciso inventar porque imitar pode significar reproduzir a estrutura de dominação e extermínio que vem prevalecendo durante séculos na América.” (p. 76).

“Para chegar à verdade, é preciso inventar – não há outra alternativa” e as memórias devem ser “da ordem da invenção” (KOHAN, 2015, p. 74). “É necessário inventar para recordar, para rememorar, para não deixar a memória do lado da falsidade. A criação, a invenção tornam-se, então, condição para pensar. Mesmo, ou sobretudo, com memória.” (KOHAN, 2015, p. 74).

Rememorar passa a ser condição de inventar o vivido, por meio do mergulho na memória, tendo como base a compreensão de que tudo o que foi e é vivido afeta a si e aos outros. “Viver uma vida filosófica exige ver-se com o pensamento dos outros, intervir sobre ele e permitir-se ser afetado por ele; exige também lidar com suas vidas, pretender afetá-las e disponibilizar-se para receber seus efeitos.” (KOHAN, 2015, p. 106).

Por fim, compreendemos, com a pesquisa, que os indivíduos estão em processo constante de vir-a-ser, estamos sempre nos tornando e a todo momento uma versão renovada de nós surge. É por meio das imbricações, dos impactos, dos afetos e afecções gerados na virtude do filosofar que o mundo se modifica e evolui.

### **3.1.2 Docência e processos de subjetivação**



*Ninguém ignora tudo, Ninguém sabe tudo,  
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa e  
por isso aprendemos sempre.  
(Paulo Freire)*

Enquanto seres humanos, estamos sempre em processo de mudança, em evolução e, desse modo, observa-se a importância da integralidade do ser, do movimento reflexivo sobre si, sobre o que o rodeia e, por fim, sobre os processos formativos e constitutivos que o toca, o atravessa, o forma e o transforma. Nada ignoramos por completo e nem tudo sabemos por completo.

Essa incompletude movimenta o ser humano a produzir condições vivenciais e docentes. É o aprender a ser! Constituir subjetividades. “Isso nos confirma na ideia de que a subjetividade é um processo, e que é preciso fazer o inventário dos diversos momentos desse processo.” (DELEUZE, 2012, p. 136). Narrar, inventariar o vivido nos processos constitutivos dos sujeitos.

Desse modo, nesta pesquisa, a “subjetividade entendida como o conjunto de processos de subjetivação aos quais os indivíduos foram submetidos ou que aplicaram com relação a si mesmos.” (FOUCAULT, 2019, p. 255).

Foucault analisa “que experiência o sujeito pode fazer de si mesmo, a partir do momento em que se vê na possibilidade ou na obrigação de reconhecer, a propósito de si mesmo, algo que passa por verdadeiro?” (2019, p. 12). Amplia-se o debate e podemos questionar: o que seria “a verdade” para os docentes pesquisados, no decorrer de suas trajetórias? E acrescenta: “que relação o sujeito tem com si mesmo a partir do momento em que essa relação pode passar ou deve passar pela descoberta, prometida ou imposta, da verdade sobre si mesmo?” (FOUCAULT, 2019, p. 12).

Ao longo do tempo, os professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil foram criando caminhos para si e para o coletivo de professores que os compunham. Foram desbravando verdades no cotidiano vivido.

Ao utilizarmos Foucault como referencial teórico para este trabalho, nos valem de questionamentos propostos pelo autor, tais como “Quais são, portanto, os efeitos da existência dessa verdade e desse discurso de verdade para a experiência que fazemos de nós mesmos?” (FOUCAULT, 2019, p. 26).

O autor menciona uma “arte de viver”, a qual seria muito mais abrangente do que simples e meros receituários inseridos em manuais descrevendo “como fazer”. “Essas artes de viver, que vão desde a arte de enfrentar algo particular na existência até a arte de alcançar determinado modo de vida” (FOUCAULT, 2019, p. 29). Desse modo, muito mais abrangente e capacitante, percebe-se que “toda arte de viver implica que o indivíduo não só a aprenda, mas também, como diríamos em nosso vocabulário, a interiorize.” (FOUCAULT, 2019, p. 32).

Pode-se refletir que essa interiorização assemelha-se à formação do hábito. Uma cultura posta além dos livros. “Não se trata mais de um livro de referência, mas de toda a sociedade feita texto, feita escritura da lei anônima da produção.” (CERTEAU, 2014, p. 49).

Portanto, o que percorre uma linha de fuga e escapa do livro de referência virando cotidiano vivido nas escolas pelos professores passa a ser o texto feito, alvo desta pesquisa. “E por isso não é a aquisição ou a aprendizagem (fenômenos visíveis), mas o adquirido, o *habitus* que desempenha aqui o papel central: ele sustenta a explicação de uma sociedade pelas estruturas.” (CERTEAU, 2014, p. 119).

Segundo Certeau (2014, p. 38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Cabe a nós, pesquisadores cartógrafos, fazer o mapa por meio das narrativas e não apenas descrever ou decalcar uma historicidade estanque e sem o seu sentido real atribuído. “Noutras palavras, há ‘histórias’ que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma *narratividade*. Certamente, só descrevem alguns de seus fragmentos.” (CERTEAU, 2014, p. 133). Precisamos ouvir além dos fragmentos, ou pelo menos, tentar assim o fazer. Com olhar atento para o que os olhos podem **ver além do enxergar** e para o que os ouvidos poderiam **ouvir muito além das palavras postas à fala**. É preciso tornar-se o ser do sensível.

Esses 'observadores' se fazem colecionadores, descritores, analistas. Mas embora reconhecendo ali um saber que precede os eruditos, procuram destaca-lo de sua linguagem 'imprópria', inverter em um discurso 'próprio' a expressão errônea das 'maravilhas' que já estão presentes nos inúmeros tipos de saber-fazer cotidianos. (CERTEAU, 2014, p. 130)

“Escutamos” as narratividades do fazer cotidiano, suas lutas, derrotas, vitórias e conquistas ao longo da caminhada docente. Para Certeau (2014, p. 131),

Existe um saber já escrito nas práticas, mas não ainda esclarecido. A ciência fornecerá o espelho para torná-lo legível, com o discurso 'refletindo' uma operatividade imediata e precisa, mas privada de linguagem e consciência, já sabia, mas ainda inculta.

Segundo Favacho (2014, p. 54): “Assim concebida, a prática/saber mostra-se um elemento primordial para uma análise mais rigorosa da experiência docente, permitindo-nos deslocar do que o professor faz para a mobilização dos saberes que utiliza para atuar cotidianamente.” Um saber da experiência, vivido no cotidiano, no hábito do fazer diário e corriqueiro. Um conhecimento imaterial, por vezes desvalorizado, mas que agora ganha maior notoriedade e valorização.

O movimento do devir, da enunciação, ganha amplitude nas teorias pós-modernas. “A virada da modernidade se caracteriza em primeiro lugar, no século XVII, pela desvalorização do enunciado e pela concentração sobre o ato de enunciar, a enunciação.” (CERTEAU, 2014, p. 208).

Percebe-se que os autores utilizados no referencial teórico desta pesquisa conversam entre si. E para “ousarmos inventar uma escola”, como propõe Kohan (2015, p. 39), é necessário revisitar trajetórias, narrar o vivido, perceber as subjetividades que perpassa/perpassou... nas sutilezas e entrelinhas do cotidiano. Pois, conforme Certeau (2014, p. 273), “somente o fim de uma época permite enunciar o que a fez viver”.

Nesse sentido, ao revisitarmos a época enunciada pelos professores em suas narrativas, revisitamos os processos de subjetivação que atuaram com potência sobre eles, reorientando rotas e indicando caminhos. Percebemos que as trajetórias pessoal e profissional caminham lado a lado em um processo indissociável de afetos que percorrem e atravessam.

#### 4 INSTANTES, PASSADOS... POTÊNCIAS...



*Tirinhas do Armandinho*

Somos instantes, visitantes deste tempo implicados em potência, e a todo o momento o passado nos atravessa em memórias, lembranças, acontecimentos que ficaram e deixaram marcas. Fazendo-nos crescer... os instantes vividos unem passado e presente e são campos de observação e pesquisa de um “porvir”.

Desse modo, neste capítulo adentramos em instantes capturados em pesquisas anteriores em um diálogo entre as pesquisas acadêmicas no campo da educação e o nosso campo problemático, revisitando o passado na tentativa de captura do vivido, do pesquisado... das marcas deixadas no tempo por cada pesquisa lida e estudada.

Nosso foco são os processos de subjetivação dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES. Buscamos identificar como as trajetórias docentes dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil influenciaram e/ou influenciam em sua prática pedagógica, seu cotidiano profissional.

Narrar a prática, rever o discurso, no exercício coletivo de estranhar o banal, o comum, o ordinário, têm nos fornecido pistas para pensar os mecanismos de interdição e controle praticados no cotidiano da escola. (ARAÚJO; PÉREZ, 2006, p. 463)

Agora com o segundo filho com uma diferença de 10 anos, eu percebo como as infâncias mudaram totalmente de como era a infância da minha filha e de como é agora. De como era a infância em Vitória e de como é agora. Como era a PMV e como é agora. Como era nossa ideia de vanguarda antes e o que representa hoje com o fechamento das turmas de berçário. Então perceber como as políticas neoliberais têm influenciado. Influencia na vida dos CMEIs, mas influencia totalmente nas apostas que a gente faz. (Narrativa da professora Rosa)

Algumas coisas que foram marcantes na minha trajetória foram justamente

esse lugar que a gente foi colocado quando a gente veio trabalhar na Educação Infantil, esse lugar que a princípio veio para tapar os buracos dos planejamentos. Então essa inquietação nossa de dizer: “Eu não estou aqui só para isso” e de tentar mudar essas coisas, então esses acontecimentos são marcantes mesmo. Essas brigas são nossas. O seminário que nós fizemos. Nós, o próprio grupo, com ajuda da universidade, da própria PMV, ajudou a gente a refletir sobre a nossa forma de trabalhar. Essas coisas foram marcantes nessa trajetória nossa e realmente faz a gente mudar, um pouco, a nossa visão de dar aula. (Narrativa do Professor João)

Observamos, em ambas narrativas, a importância do lembrar, do visitar para melhor compreensão do instante em que vivemos, tanto em termos da Educação Infantil como na prática cotidiana dos próprios professores dinamizadores de Educação Física.

Como intencionalidade deste capítulo, procuramos desterritorializar o que está posto como verdade e adentramos pesquisas realizadas que dialogam com nosso campo problemático.

Procuramos pistas que nos orientam não na descoberta de respostas – as quais, enquanto pesquisadora, percebo que nunca serão estancadas e nem mesmo verdades cristalizadas e genuínas, como outrora a racionalidade moderna tentava, em vão, instituir: “sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui.” (SANTOS, 1988, p. 69). Buscamos as marcas do vivido... dos instantes carregados de significados e potência e postos no movimento da pesquisa, da escrita, em forma de palavras, capítulos, textos.

Fazer pesquisa e “ler pesquisas” é como esculpir uma obra de arte em que diferentes olhares percebem diferentes nuances, contornos, intenções e subjetividades ali inseridos. Tudo conectado por meio de traços, linhas e/ou curvas rizomáticas em que não se percebe o começo e nem o fim, pois, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 31), “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”.

Para tentar compreender um pouco mais essa teia permeada de multiplicidades,

realizamos, como um movimento de pesquisa cartográfica, o mapeamento de pesquisas acadêmicas no período de outubro de 2020 a março de 2021. Para tanto, optamos pelas seguintes plataformas, por serem de ampla divulgação e reconhecimento acadêmico: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ibict, Repositório Ufes e o *site* do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física da Ufes (PPGEF/Ufes). Assim como optamos pelo filtro de recorte temporal abrangendo os anos entre 2010 e 2020.<sup>11</sup>

Para ampliar a compreensão do campo problemático de pesquisa, foram usados sete descritores que atendiam a nossa demanda por estudos realizados na década mencionada, sendo eles: **professor dinamizador, educação física na educação infantil, narrativa docente, trajetória docente, memória docente, formação docente e subjetivação docente**. Entendendo que a discussão curricular perpassa todos os descritores.

No percurso de pesquisa, percebemos que o campo de produções sobre as temáticas é, em sua maioria, amplo e bem abrangente. Há uma grande quantidade de estudos sobre educação infantil, formação continuada, currículo, narrativas docentes e trajetória docente. Diante disso, foi necessário selecionar as que mais se aproximavam da nossa intencionalidade de estudo e/ou do nosso referencial teórico e/ou da nossa aposta metodológica, que investem em uma discussão pela filosofia da diferença.

Por fim, selecionamos 18 trabalhos: 16 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, abrangendo as áreas da Educação (nove trabalhos), Educação Física (oito trabalhos) e Letras (um trabalho).

**Quadro 1 – Levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Dias 16 e 17/11/2020)**

---

<sup>11</sup> Embora no site da CAPES estejam incluídas pesquisas apenas até 2019.

DESCRITOR	ESTUDOS ENCONTRADOS	ESTUDOS SELECIONADOS
Professor Dinamizador	1	1
Educação Física na Educação Infantil	35	2
Educação Física e Educação Infantil <sup>12</sup>	3	1
Narrativa docente	102	2
Memória docente	31	0
Trajetória docente	77	1
Formação docente na Educação Infantil	0	0
Formação docente na Educação Física <sup>13</sup>	0	0
Subjetivação docente	38	0

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa na plataforma CAPES foi o primeiro movimento de busca realizado. O *site* possui um banco de teses e dissertações bem vasto. Nele, selecionamos nove pesquisas distribuídas da seguinte forma: 2010 (uma pesquisa); 2011 (uma pesquisa); 2012 (uma pesquisa); 2013 (duas pesquisas); 2016 (duas pesquisas); 2018 (uma pesquisa) e 2019 (uma pesquisa).

**Quadro 2 – Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

DESCRITOR	GRAU	TÍTULO DA OBRA	AUTOR(A)	ANO DA DEFESA	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
Professor Dinamizador	Mestrado	A docência em Educação Física na Educação Infantil: a (re) construção de práticas de formação continuada <sup>14</sup>	Kenia dos Santos Francelino Loureiro	2010	PPGEF/Ufes
Educação Física e Educação Infantil	Mestrado	Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências <sup>15</sup>	Maria Celeste Rocha	2011	PPGEF/Ufes

<sup>12</sup> Importante observar que, ao mudar as conjunções (Educação física “e” Educação Infantil, Educação Física “na” Educação Infantil), apareceram diferentes pesquisas, por isso optamos por considerar as duas formas para a busca.

<sup>13</sup> Tivemos dificuldade na pesquisa com o descritor “formação docente”, pois apareceram mais de 6.200 pesquisas. Desse modo, refinamos a busca utilizando os complementos “formação docente na Educação Infantil” e “formação docente na Educação Física”. Porém, mesmo após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos levantados, não encontramos aproximações com a discussão proposta em nosso campo problemático.

<sup>14</sup> Trabalho anterior à plataforma Sucupira. Obtido então, na íntegra, no *site*: [www.portais4.ufes.br](http://www.portais4.ufes.br).

<sup>15</sup> Idem.

Educação Física na Educação Infantil	Mestrado	A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica	Rosiléia Perini	2016	PPGEF/Ufes
	Mestrado	O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES	Marcos Vinicius Klippel	2013	PPGEF/Ufes
Narrativa Docente	Mestrado	Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes	Juliana Martins Cassani Matos	2013	PPGEF/Ufes
	Mestrado	Do retrovisor ao para-brisa: A construção da subjetividade identitária do professor em narrativas docentes.	Cleonice Moreira Lino	2018	PPGE/Uninove
Trajatória Docente	Mestrado	Percursos de uma professora andarilha na Educação Infantil: narrativas (auto)biográficas	Patricia Regina de Carvalho Leal	2019	PPGE/Univille
Subjetivação Docente	Mestrado	A construção discursiva do sujeito docente: discurso, poder e modos de subjetivação na contemporaneidade.	Jaisna Araújo da Costa Oliveira	2016	PPGL/UERN
	Doutorado	Subjetivação Docente: A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. <sup>16</sup>	Irene Garcia Costa de Souza	2012	PPGE/USP

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, realizamos a pesquisa na plataforma Repositório Ufes, onde selecionamos cinco estudos. A busca foi confusa e complexa de ser realizada. O *site* possui uma “busca facetada” de difícil compreensão e não foi possível selecionar as pesquisas por ano de publicação, o que dificultou a visualização pelo recorte temporal.

Entretanto, como o foco de nossa pesquisa são os processos de subjetivação

<sup>16</sup> Trabalho anterior à plataforma Sucupira. Obtido então, na íntegra, no *site*: [www.portais4.ufes.br](http://www.portais4.ufes.br).



mobilizados pelos professores dinamizadores de Educação Física (cargo criado pela PMV) ao longo da trajetória profissional, tornou-se de fundamental importância pesquisar nas plataformas locais, tais como o Repositório Ufes e o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes), pois proporcionam maior possibilidade de ampliação de busca e de compreensão sobre esse descritor.

**Quadro 3 – Levantamento de pesquisas no Repositório Ufes (Dia 25/11/2020)**

DESCRITOR	ESTUDOS ENCONTRADOS	ESTUDOS SELECIONADOS
Professor Dinamizador	0	0
Educação Física na Educação Infantil	9	0
Memória docente	8	0
Trajetória docente	14	0
Formação docente	81	2
Narrativa docente	25	1
Educação Infantil	81	1

Fonte: elaborado pela autora.

A seleção das pesquisas está distribuída da seguinte forma: 2011 (uma pesquisa); 2012 (duas pesquisas) e 2016 (uma pesquisa). Importante salientar que, no processo de busca, muitas pesquisas surgem, sendo necessário realizar uma seleção apenas daqueles estudos que possuem campo problemático ou abordagem metodológica congruente, que dialoguem conosco. Outra importante observação é que algumas pesquisas encontradas no Repositório Ufes já haviam sido selecionadas ao utilizarmos a Plataforma CAPES. As pesquisas dos autores Rocha (2011), Klippel (2013) e Perini (2016) são um exemplo dessa duplicidade, e optamos por destacá-las no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Pesquisas selecionadas no Repositório Ufes**

DESCRITOR	GRAU	TÍTULO DA OBRA	AUTOR(A)	ANO DA DEFESA	PROGRAMA
Formação docente	Mestrado	O devir-docência das “pessoas grandes” agenciados pelos devires menores do povo criança	Juliana Paoliello	2016	PPGE
	Mestrado	Composições curriculares na Educação Infantil:	Maria Riziane Costa Prates	2012	PPGE

		por um aprendizado afetivo			
Narrativa Docente	Mestrado	Redes de conversas e afetos como potencialidade para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil	Larissa Ferreira Rodrigues	2011	PPGE
Educação Infantil	Doutorado	Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos Currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças	Kezia Rodrigues Nunes	2012	PPGE
	Mestrado	O que pode um corpo? Movimentos desejantes na Educação Infantil: Experiência de afetos no encontro da dança com as crianças e funcionários de um CMEI	Giovana Barbosa da Silva	2013	PPGE

Fonte: elaborado pela autora.

Posteriormente, realizamos a pesquisa no site do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações do Ibict. A plataforma é bem completa e atualizada e existe a possibilidade de pesquisa por universidades, por diferentes programas, por autores e, inclusive, por orientadores.

**Quadro 5 – Levantamento de pesquisas no Ibict (dia 05/12/2020)**

DESCRITOR	ESTUDOS ENCONTRADOS	ESTUDOS SELECIONADOS
Professor Dinamizador	0	0
Educação Física na Educação Infantil	40	0
Memória docente	15	0
Trajetória docente	61	1
Narrativa docente	61	0
Subjetivação Docente	12	0

Fonte: elaborado pela autora.

Entretanto, assim como ocorreu na pesquisa no site do Repositório Ufes, muitas pesquisas se repetem nas plataformas, não sendo dessa forma selecionadas por nós

devido a sua duplicidade.

**Quadro 6 – Pesquisas selecionadas no Ibtct**

DESCRITOR	GRAU	TÍTULO DA OBRA	AUTOR (A)	ANO DA DEFESA	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
Trajetória Docente	Mestrado	Narrativas do cotidiano (per) formativo: a escrita de cartas como modo de dizer – ser	Juliana Vieira da Silva	2020	PPGMPEE <sup>17</sup> / UNICAMP

Fonte: elaborado pela autora.

**Quadro 7 – Pesquisas selecionadas no PPGEF/Ufes (dia 25/02/2021)<sup>18</sup>**

GRAU	TÍTULO DA OBRA	AUTOR(A)	ANO DA DEFESA
Mestrado	Referenciais prescritos para Educação Infantil: diálogos com o professor de Educação Física	Priscyla Simões Sousa Moreira	2012
Mestrado	Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES	Amanda de Pianti Rosa	2014
Mestrado	Corpo, produção do comum e a potência de movimento: contribuições de Spinoza e Deleuze para o teorizar em Educação Física.	Elder Silva Correia	2017

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de nosso recorte temporal, percebemos que muitos estudos contribuíram com

<sup>17</sup> Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Escolar. Única pesquisa selecionada em nosso estudo que foi realizada em um programa de mestrado profissional.

<sup>18</sup> Para a pesquisa na plataforma do PPGEF/UFES não foram usados descritores.

o trabalho da Educação Física na Educação Infantil e reconhecemos os quase vinte anos de estudos na área, em especial, a partir de 2006, ano do primeiro concurso para professor Dinamizador em Vitória-ES, com destaque para aqueles publicados no site do PPGEF/Ufes.

Como a pesquisa de Nunes (2007), intitulada: “Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso”, na qual a autora:

Aborda o estudo do currículo da Educação Física na Educação Infantil ao procurar evidenciar, valorizar e ressignificar, com os sujeitos escolares, seus saberes-fazer. Tem como locus investigativo um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES que se mostrou engajado com a construção coletiva de possibilidades de educação e cuidado de crianças menores de seis anos a partir da problematização do seu Projeto Político-Pedagógico. (NUNES, 2007, p. 8)

A autora investiga as práticas curriculares da Educação Física já no início da inserção dos professores dinamizadores na Educação Infantil de Vitória-ES e evidencia fatos observados nos demais estudos que encontramos:

No decorrer do ano, os/as professores/as dinamizadores também seriam responsáveis por substituir os/as professores/as regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava ainda mais a especificidade do seu trabalho. (NUNES, 2007, p. 24)

Desse modo, buscamos, com nosso estudo, retomar, ampliar e atualizar os dados, sobretudo com o foco nos docentes e suas trajetórias. Com isso, principalmente a partir da leitura das teses e dissertações selecionadas, fizemos os atravessamentos dos estudos anteriormente realizados com o campo problemático. Para isso, distribuímos em vertentes para/de análise.

A ideia de vertente surge tomando como referência o mar, o litoral, o rio rizomático com vertentes carregadas de intensidades de águas transbordantes. Mergulhar nas águas do cotidiano com toda sua dinamicidade, todas suas linhas, entrelinhas, sutilezas e nuances. Verter para transbordar, na tentativa de “ver” com olhos, ouvidos, cabeça e coração. Fazer-se aberto em todos os sentidos para a experiência para a qual as águas do vivido nos movem, a fim de transformar-se e ao mesmo tempo transformar a realidade em que está inserida e/ou implicada.

Para o filósofo Heráclito: “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. Em seus pensamentos, Heráclito de Éfeso reflete sobre a arte do “*vir a ser*”, na qual tudo está em constante mudança e tudo se encontra em um processo de intensa transformação.

Sob esse prisma, organizamos, para melhor compreensão deste capítulo, as seguintes vertentes, muito embora não haja pretensão de fragmentar as relações que os presentes descritores estabelecem com nosso campo problemático de pesquisa, nem em como nos mobiliza a problematizar a temática.

Com a primeira vertente, “***A Educação Física na Educação Infantil de Vitória-ES***”, procuramos captar um pouco da trajetória histórica da Educação Física na Educação Infantil de Vitória, ES. Utilizamos, para análise, seis pesquisas realizadas no município que tinham como foco as vivências de Educação Física realizadas pelos professores dinamizadores de Educação Física, abrangendo as limitações e possibilidades observadas ao longo do tempo pelos autores(as).

Já na segunda vertente, “***Processos de Subjetivação Docente***”, tentamos detectar como os autores evidenciam em suas pesquisas os processos de subjetivação docente observados. Como se dão esses processos?

Por fim, vertemos nas “***Experimentações Curriculares***”, problematizando as realidades das experimentações educativas, visualizando as enunciações produzidas nos/dos/com os cotidianos relatados nas pesquisas.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA-ES

A Educação Física está inserida na grade curricular da Educação Infantil do município de Vitória-ES desde 1991, quando foi realizado o primeiro concurso público para o magistério (Edital PMV nº 1/90, abril de 1990). A pesquisa de Moreira (2012), intitulada “**Referenciais prescritos para Educação Infantil: diálogos com o professor de**

**Educação Física**”, estuda os documentos oficiais da Educação Infantil prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, com objetivo de compreender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, bem como analisar a forma como os professores que atuam no Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES, especificamente, na educação infantil, mobilizam os conhecimentos vinculados nos documentos oficiais para pensar a prática pedagógica, as concepções de criança, infância, educação infantil e Educação Física.

A autora analisa, então, os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Educação infantil: um outro olhar (2006). Embora constatare que depois de ter realizado o primeiro concurso público para professores de Educação Física e Artes Visuais, em 2006, a SEME/PMV produziu um documento que orientava o trabalho desses profissionais no interior dos CMEIs definido como “Orientações para a implementação do professor dinamizador”:

os objetivos para os dinamizadores eram: efetivar ações de arte e movimento, ampliando as manifestações culturais, na interação com o meio físico e social; propiciar situações em que as crianças pudessem criar, recriar, inventar, reinventar por meio da arte e do movimento, elaborar, organizar e implementar projeto em parceria com a comunidade escola; organizar diferentes situações de aprendizagem (projetos de trabalho) em forma de registro para avaliação, divulgação e/ou memória. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, *apud* MOREIRA, 2012, p.39)

Em consonância com o nosso campo problemático de pesquisa, Moreira (2012) usou as narrativas dos professores de Educação Física para investigar se, de alguma forma, os referidos documentos oficiais influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil.

Ao todo, ela entrevistou sete professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e constatou que os documentos oficiais com maior representatividade para o professor de Educação Física que atua nessa etapa são o RCNEI e Educação infantil: Um outro olhar.<sup>10</sup>

Ao fim do estudo, revela que as concepções de criança, infância e educação infantil que os documentos oficiais trazem são apropriadas, de forma consciente ou não, pelo professor de Educação Física e dialogam com as prescrições nacionais e municipais. Muito pelo enfoque da indissociabilidade entre educar e cuidar, como também pela adaptabilidade de um professor “especialista” em Educação Física, inserido na educação infantil. Sendo que os professores pesquisados desenvolvem, em seu cotidiano, práticas pedagógicas baseadas na perspectiva da cultura corporal.

Assim como Moreira (2012), a pesquisadora Giovana Barbosa da Silva (2013), ao analisar os documentos norteadores que regem o trabalho dos professores dinamizadores de Educação Física, identifica que, no momento em que adentram os CMEIs de Vitória para atuação, possuem como diretriz curricular o documento “Educação infantil: Um Outro Olhar” proposto pela GEI (Gerência de Educação Infantil), o qual destaca:

[...] a importância das atividades expressivas no contexto da educação infantil de Vitória-ES, a partir do ano de 2006, momento em que o currículo é ampliado ao incorporar as disciplinas de Artes e Educação Física nesse contexto educacional. E, movidos por essa abertura e legitimação curricular, os docentes dessas áreas de conhecimento têm produzido encontros com as linguagens da música, do teatro e da dança, criando formas dialógicas com esses conhecimentos, produzindo sentidos e atualizando práticas de ensino. (SILVA, 2013, p. 42)

Entretanto, por se tratar de um cargo novo, não sabia ao certo como os professores desenvolveriam suas atividades pedagógicas, como seria sua atuação prática.

Segundo relato do professor dinamizador de Educação Física e autor da pesquisa “**O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**”, Marcos Vinicius Klippel, houve questões políticas e pedagógicas nessa reinserção:

Como professor de Educação Física, inserido no contexto da Educação Infantil desde 2006, no seu processo de reimplantação no Sistema Municipal de Educação de Vitória, acompanhamos o desenvolvimento da área com seus percalços políticos e pedagógicos. Políticos, porque, desde a nossa entrada, como uma nova área no currículo da Educação Infantil, buscávamos reconhecimento docente com os mesmos direitos e deveres dos demais professores. Pedagógicos, porque procurávamos orientações didático-metodológicas para atuar e proporcionar uma educação de qualidade às crianças, pois almejávamos novas referências para fundamentar a nossa

prática. (KLIPPEL, 2013, p. 13)

Assim, para que os avanços acontecessem naquele momento, foram necessárias diversas reuniões e formações entre a equipe da GEI e o grupo de professores dinamizadores. Foi necessário “despir-nos de nossas certezas até onde nos é possível, para sermos dignos do acontecimento e, assim, vencer a inércia do corpo pelo movimento de fabricar questões que imprimam força ao pensamento.” (SILVA, 2013, p. 68). Abrir-se em um movimento de desterritorialização, abrindo-se ao “novo” que estava por vir.

Tanto Silva quanto Klippel, em seus estudos, foram a campo na busca por compreender “o novo”. Ela desterritorializa a dança, inserindo signos e significados com seus embalos e movimentos. Ele busca compreender a territorialização que o jogo adquire ao inserir-se na Educação Física das crianças pequenas.

Intitulada **“O que pode um corpo? Movimentos desejanter na educação infantil: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI”**, a pesquisa de Silva (2013) teve como foco cartografar/acompanhar os movimentos do desejo, nas narrativas de um pensar-currículo, atravessados nos agenciamentos dos corpos com a dança e que mobilizam os processos de constituição da Educação Infantil em um CMEI.

Segundo a autora, “esses movimentos nos permitiram problematizar o que podem as relações de *afecto* ao corpo (coletivo) nesse ambiente educacional, percorrendo as trilhas de territorialização/desterritorialização da dança.” (SILVA, 2013, p. 8). E converge conosco ao lançar mão das narrativas das crianças e dos profissionais em meio aos movimentos de dança que emergem no cotidiano para perceber como esses sujeitos mobilizam o currículo pela expressão do desejo e como se apropriam da experiência com a dança para pensar o currículo.

Por fim, revela

a variedade dos passos que coreografam o bailado dos saberes e as práticas que compõem o currículo dessa educação [...], permitindo-nos perceber, nas miudezas do bailado cotidiano, modos de afirmação da vida, de um currículo que escapa ao controle do instituído e que se faz potencialmente inventivo,



artístico, dançante, movimentando o desejo, o pensar. (SILVA, 2013, p. 8).

Klippel (2013), como Silva (2013), desenvolve seu trabalho sob o olhar das práticas pedagógicas realizadas pelos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória. Analisa os usos e as apropriações que as crianças e a sua professora fazem do jogo no contexto das aulas de Educação Física. O autor define que o jogo é uma manifestação cultural consumida de maneira produtiva pelos praticantes do cotidiano escolar, “em um processo de uso que é fruto das suas táticas em frente às estratégias que lhes são impostas” (KLIPPEL, 2013, p. 8). Em seus estudos, orienta-se pela perspectiva sociológica que concebe as crianças como cidadãos, sujeitos de direitos que produzem culturas e conhecimentos e utiliza, como pressuposto teórico-metodológico, os estudos com os cotidianos.

Ao longo da pesquisa, percebe que não há um fio condutor que organiza o planejamento das práticas pedagógicas da professora e que seus usos e apropriações do jogo ocorrem de maneira incidental e não linear, ora vinculados à abordagem desenvolvimentista, ora mais próximos de uma concepção sociológica. Com relação aos usos e apropriações do jogo pelas crianças, Klippel (2013, p. 8) destaca três contextos:

a) quando o jogo é a atividade principal da aula, percebe-se um *consumo produtivo* por parte das crianças, em que elas transformam as atividades lúdicas de acordo com os seus interesses e expectativas; b) quando o jogo não é a atividade principal da aula, identificam-se *ações táticas*, em que as crianças criam jogos paralelos ou contextos lúdicos dentro da proposta da docente; e c) nas aulas não diretivas, os usos e apropriações que as crianças fazem do jogo denotam a sua autonomia na produção de culturas e conhecimentos.

Percebemos, em ambas as pesquisas, quão necessária é a escuta sensível às narrativas dos professores. Tornou-se imprescindível uma observação ampliada dos cotidianos dos/nos/com os CMEIs em toda sua potência, bem como em suas limitações. As pesquisas assim nos revelam, a partir das realidades vividas pelos diferentes sujeitos.

Naquele momento, sob o prisma sensível e afetivo, novos possíveis foram se constituindo, novas linhas, novos traçados nos processos de subjetivação docente dos dinamizadores de Educação Física.

A pesquisa de Rosa (2014) analisa as práticas produzidas pelas crianças de seis meses a dois anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física. Adota, da mesma forma, os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico e utiliza dados produzidos em diferentes fontes, como registros iconográficos, narrativas das crianças, do professor de Educação Física e também observação participante, sistematizada em diário de campo.

Os dados produzidos em seus estudos demonstram que:

as crianças agiram taticamente em frente às estratégias propostas pelo professor, evidenciando uma estética da recepção, ou seja, elas não consumiram passivamente os bens culturais – jogos, brinquedos e brincadeiras – que lhes foram ofertados, pois neles imputaram as suas marcas singulares, decorrentes dos seus interesses, necessidades e possibilidades de ação. As brincadeiras que envolveram a manipulação de materiais e a exploração dos ambientes favoreceram ações autônomas e criativas das crianças, que, apesar de muito novas, foram autoras das atividades desenvolvidas (ROSA, 2014, p.8).

A pesquisadora conclui que, mesmo nos grupos iniciais da Educação Infantil, é possível considerar as crianças como produtoras de culturas e protagonistas do seu processo de socialização. Entretanto, para que isso ocorra, “é preciso focalizar os usos e as apropriações que elas fazem dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos no cotidiano da Educação Infantil, que se manifestam, sobretudo, pelas suas experiências de movimento corporais.” (ROSA, 2014, p. 8).

Conclui, assim como Moreira (2012), que a dimensão cuidar e educar é muito presente na Educação Infantil e suas teias adentram cotidianamente as atividades de Educação Física realizadas nessa etapa.

Para ampliar o debate, nos reportamos a Rocha (2011), que, em sua pesquisa “**Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências**”, reflete sobre algumas questões que permeiam o debate atual sobre Educação Infantil, buscando compreender e problematizar seu papel/função, assim como discutir a inserção da Educação Física nesse segmento educacional. A autora objetiva estabelecer um diálogo crítico com a Pedagogia da Infância; problematizar a noção de forma escolar como modelo para a Educação Infantil; identificar como a inserção do professor de

Educação Física (especialista) se concretiza na visão dos professores regentes, pedagogos e dinamizadores; e, por fim, verificar como os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) organizam o trabalho pedagógico entre os professores regentes e professores especialistas.

Percebe o cotidiano do processo educativo da criança pequena e corrobora com Moreira (2012) ao identificar que, em relação à Educação Infantil, tanto os estudiosos da área quanto as professoras que atuam nas suas instituições têm como pressuposto fundamental a dimensão cuidar e educar de forma indissociáveis.

Por conseguinte, deixa nítido que não tem a pretensão de defender ou negar a presença da Educação Física na Educação Infantil, embora destaque que esse tema se apresenta ainda bastante polêmico, pois

além de opiniões divididas entre defesa e negação dessa inserção, não se tem muito claro qual a especificidade desse componente curricular para a Educação Infantil, tanto no meio acadêmico, quanto nas propostas para educação da pequena infância. (ROCHA, 2011, p. 10)

Mas há de se questionar: como aqueles professores dinamizadores efetivaram, de fato, as referidas ações de movimento? De que forma propiciaram situações de criação e recriação com as crianças no cotidiano do CMEI? Como foram organizadas e constituídas as ações de *ensinoaprendizagem* pelos professores?

Por fim, nos remetemos à pesquisa de Francelino (2010, p. 55), que pontua “a importância do investimento pessoal e de não se desprezar o saber da experiência, uma vez que, quando nos referimos à reconstrução/ressignificação dessas práticas, pressupomos uma ‘construção’ e ‘significação’ inicial, intimamente ligadas a vários contextos”.

Com isso, após a leitura dos trabalhos pontuados neste capítulo, percebemos que, ao longo do tempo, os professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória foram significando e ressignificando sua prática pedagógica com o saber da experiência que iam traçando durante a caminhada, como também com base nas prescrições curriculares.

E, a partir do intenso movimento de contribuição do cargo de dinamizador e da constituição docente da Educação Física na Educação Infantil, foram surgindo outros concursos em outras redes do Espírito Santo (como no município de Serra-ES), conforme cita Jesus (2014, p. 52):

De maneira parecida com o que aconteceu em Vitória/ES (KLIPPEL, 2013), os Entrevistados 1 (um) e 10 (dez) afirmam que a inserção da Educação Física nos currículos da Educação Infantil de Serra/ES ocorreu para materializar a Lei nº 11.738, de 2008, que regulamenta o piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica<sup>18</sup>. A fim de viabilizar o planejamento das professoras regentes, como determina a referida lei, esses entrevistados acreditam que a rede pública de ensino de Serra colocou as disciplinas de Educação Física e Artes em seu currículo, possibilitando que essas docentes tenham um espaçotempo dentro da rotina escolar para a organização das suas atividades. Nesse contexto, observamos, na prática, que a presença da Educação Física na Educação Infantil tem viabilizado o planejamento das professoras regentes, como determina a lei. No entanto, esses momentos poderiam ser uma oportunidade para o encontro dos professores especialistas (Educação Física e Artes) com as professoras das diferentes turmas e com as pedagogas, potencializando ações coletivas que buscam superar a fragmentação do conhecimento.

Percebemos que as rotas vivenciadas pelos dinamizadores não foram apenas de luta (buscando ao longo da trajetória: reconhecimento docente, orientações didático-metodológicas e almejando referências para fundamentar a prática), como também de extrema importância histórica pela contribuição dada às demais redes de ensino. Destacando-se o compromisso político do trabalho docente a partir do fortalecimento dos saberes da Educação Física na Educação Infantil.

Consideramos, por meio dos estudos precedentes citados, que a caminhada dos professores dinamizadores tem sido fortalecida e vivificada com aprendizados constantes e novas descobertas e observamos que a cultura corporal do movimento se faz presente como abordagem pedagógica prioritariamente utilizada, ainda hoje, pelos professores dinamizadores nos CMEIs de Vitória-ES. Havia, nos estudos, um olhar sensível para a criança como produtora de cultura e significados, embora a dimensão cuidar x educar nos *espaçotempos* da Educação Física na educação infantil ainda não se encontre bem delineada, possuindo linhas molares que, por alguns momentos, extrapolam as linhas previamente definidas.

## 4.2 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E NARRATIVAS DOCENTES

Visto o exposto, passamos então a buscar compreender como se dão os processos de subjetivação mobilizados pelos professores dinamizadores ao longo da trajetória docente. O “vir a ser... sendo” que os constituíram e os constituem cotidianamente.

Em sua pesquisa **“A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica”**, Perini (2016, p. 138) indaga:

Quais saberes os professores de Educação Física mobilizam na constituição de sua prática pedagógica? Qual a proveniência desses saberes e as relações que os docentes estabelecem com eles? Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no âmbito infantil? Quais os currículos praticados por esses professores em suas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas?

E relata que “o saber experiencial se mostra como núcleo vital do saber docente e parece gerenciar todos os outros, quando apropriados pela dimensão da prática.” (PERINI, 2016, p. 143).

Já Lino (2018), em seu estudo intitulado **“Do retrovisor ao para-brisa: a construção da subjetividade identitária do professor em narrativas docentes”**, insere-se na discussão sobre formação docente e considera a subjetividade como reveladora no processo de identificação do sujeito com a sua profissão. Destaca o processo de constituição identitária do docente desde a formação inicial, pelo viés da subjetividade. Traz como hipótese a ideia de que “a subjetividade identitária do professor se constitui mediante um processo formativo que, para além dos conteúdos científicos e técnicos da área, envolva o cultivo de sua subjetividade.”. Assim como nossa possibilidade metodológica, Lino opta pelas narrativas com 11 egressos do IFPI Campus Floriano.

No decorrer do texto, discorre sobre a formação docente apresentando percalços e avanços e explicitando conceitos fundamentais para a compreensão da subjetividade identitária. Ao fim, considera que

a subjetividade identitária intervém significativamente na impregnação intencionalizante da atividade docente e aponta a filosofia como necessária a formação atual que contemple o humanismo do professor. [...] É inegável o

valor da objetividade na educação, no entanto precisamos de subjetividade por estarmos tratando do humano do sujeito. (LINO, 2018, p. 100)

Cada ser humano é um universo particular repleto de diversas ideias, conceitos, visões de mundo, modos de ver e interpretar as realidades que o circundam. Sendo um já se torna muitos!

E a cada instante o que os toca, os modifica, os acontece. E a cada acontecimento são traçadas novas rotas para sua docência, nova configuração em sua identidade profissional. Moreira (2012, p. 14) menciona:

Percebemos, como professora de Educação Física, que essa busca para se tornar professora (FONTANA, 2003) vai se concretizando e se constituindo cotidianamente no tecer da nossa própria vida. Aprendemos também que, nesse percurso de aprendizagens, construído no tempo e nas relações estabelecidas, vamos nos tornando professora quando vivemos a comunidade escolar e experimentamos todas as relações estabelecidas dentro das instituições de educação.

Nessa vertente, Lino (2018, p. 50) propõe que:

pensar a subjetividade docente é pensar um processo formativo e auto formativo. Pensar sobre a constituição subjetiva do professor é poder prospectar caminhos para o desenvolvimento da autoconsciência, do autocuidado, da busca de novas possibilidades de ensino e de uma formação continuada, sempre humana e pedagógica. As pesquisas demonstram o valor deste estudo apontando um nicho de abordagem ainda por aprofundar em relação à identidade e subjetividade docente.

Já Rodrigues (2011, p. 18) enfatiza:

existem a todo instante, movimentos e fluxos nos processos de subjetivação que são atravessados por processos de individualização permeados pelas relações de força e de poder, tentando controlar e enquadrar os sujeitos e suas produções nas escolas, que, no entanto, resistem e tentam subverter essa lógica.

Assim, ouvir os professores dinamizadores narrarem suas histórias de vida, suas trajetórias profissionais, os atravessamentos vivenciados por eles, torna-se fundamental para compreender sua atuação prática, política, pedagógica e as relações de força e poder que os agenciam.

Rodrigues (2011), em sua obra **“Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores**

**na Educação Infantil**”, aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES. Ao longo do estudo, dedica-se

a compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. (RODRIGUES, 2011, p. 83)

Por fim, propõe

[...] a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos. (RODRIGUES, 2011, p. 7).

Para compor com os estudos de Rodrigues (2011), valemo-nos de Prates (2012), em sua pesquisa **“Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo”**. A autora problematiza as interdiscursividades sobre currículo e infância com professoras e crianças, porém em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Serra-ES. A autora potencializa:

a emergência de outras possíveis singularidades nas práticas curriculares, a partir dos movimentos inventivos instaurados nas experimentações educativas: formações continuadas; sala de aula e outros espaços; planos de organização e imanência; nas expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto, favorecendo um aprendizado inventivo. (PRATES, 2012, p.7).

Traz como referencial teórico Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault nas suas interlocuções com Espinosa. Utiliza uma metodologia cartográfica interdiscursiva no cotidiano escolar, por meio de uma perspectiva de análise micropolítica, referente aos movimentos do currículo, no sentido de compreender as práticas curriculares que promovem uma vida mais bonita na educação infantil. Diante disso, a autora menciona que o decorrer do processo se mostrou “potente e alegre, a partir das parcerias estabelecidas, do trabalho compartilhado por parte do corpo docente e pela visibilidade de alteridades e infâncias minoritárias” (PRATES, 2012, p.7).

Ao fim de seu estudo, conclui que “compor currículos na educação infantil, por aprendizados afetivos, requer ir além do estabelecido.” (PRATES, 2012, p. 7). E menciona “os imbricamentos do instituído e instituinte curricular, tornam-se necessárias a qualificação e potencialização do coletivo na escola, valorizando o pensamento inventivo das crianças, seus ritmos pulsantes e latentes.” (PRATES, 2012, p. 7).

Por conseguinte, para compor nosso diálogo sobre a importância das narrativas, nos remetemos a Matos (2013), em sua pesquisa “**Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes**”, que considera:

o processo de verbalização das trajetórias profissionais não apenas como uma ordenação de vestígios que se encontram na memória, mas também como uma releitura desses vestígios. Ao mobilizarem o passado, os professores não relataram suas *práticas* tal como ocorreram, mas lhes atribuíram diferentes sentidos, construindo possibilidades de trato com os conteúdos e, a partir de suas memórias individuais e coletivas, constituíram as suas próprias identidades. Essa perspectiva tem potencializado o narrar e o ouvir como processos (auto)formativos, pois reconhece o professor como um produtor de conhecimento sobre si e sobre diferentes aspectos da docência. (MATOS, 2013, p. 74)

Em congruência, Francelino (2010) menciona que é

nesse processo de busca e (re)significações constantes, que são mobilizados pelo professor, na constituição de uma identidade docente, elementos como: a reflexão da sua prática e trajetória de vida, [...] as buscas por respostas de inquietações oriundas desse campo de atuação; a sua procura autônoma e alternativa de novas práticas de formação – autoformação; – e as suas relações tecidas e estabelecidas ao longo desse percurso. (p. 65-66)

E complementa: “O ato de narrar as experiências vividas e colocar-se em xeque favorece ao docente fomentar situações intrínsecas e extrínsecas de inquietações e refletir sobre o seu estar na profissão.” (p. 53).

Seguindo esse mesmo percurso das narrativas, Silva (2020) trilha seu estudo intitulado: “**Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser**”. A autora busca problematizar os sentidos da produção/circulação de relatos de experiências docentes, por meio da escrita de narrativas, como um caminho de pesquisa-formação. Traz como questionamentos: “o olhar para o cotidiano escolar



e para as memórias pessoais-profissionais pode ressignificar as práticas formativas? De que modo a experiência da escrita pode ser tomada como constitutiva do docente em seus caminhos de formação?”

Segundo a autora, a escrita narrativa sempre foi sua companhia durante sua vida pessoal e trajetória profissional de professora-pesquisadora-autora.

Inventariar, fazer passar o ar entre os guardados e encontrar as cartas escritas por mim para diferentes destinatários, em diferentes tempos e espaços de formação, em um movimento articulado à escrita do memorial, fundamentado nessas cartas como objetos disparadores de memórias, nos fez perceber, eu e a minha orientadora, que as cartas poderiam ser, ao mesmo tempo que fontes da pesquisa, um material rico em possibilidades de diálogo entre as experiências nos/dos/com os cotidianos escolares e os contextos histórico-político-sociais. (SILVA, 2020, p. 9)

Ao fim do estudo, conclui que o cotidiano é potencialmente (per)formativo “quando o vivido é refletido, escrito, narrado e compartilhado.” (SILVA, 2020, p. 9). Portanto, “narrar as experiências e publicizá-las é um ato ético-político, que nasce no movimento memorialístico, mas que tem um fim no campo da ação, através da tematização de experiências.” (SILVA, 2020, p. 9). Desse modo, “favorecendo os processos identitários e percursos de autoria através da pesquisa narrativa (auto) biográfica e da escrita docente”. (SILVA, 2020, p. 9).

Para compreender um pouco mais sobre os processos de subjetivação docente, valemo-nos dos estudos de Oliveira (2016) e Souza (2012). Oliveira (2016) adota como referencial teórico Michel Foucault e Souza (2012) embasa-se na teoria da subjetividade, desenvolvida por Fernando Luis González Rey.

Oliveira (2016), em sua pesquisa “**A construção discursiva do sujeito docente: discurso, poder e modos de subjetivação na contemporaneidade**”, objetiva investigar, a partir do último dos grandes eixos de pesquisa empreendidos por Michel Foucault – os processos de subjetivação –, os modos pelos quais os sujeitos docentes tornam-se sujeitos da sua prática e os modos que os levam a certa compreensão de si. Para entender tais processos, a autora busca

as bases teóricas metodológicas da Análise do Discurso de orientação francesa, [...] calcada sob o pensamento do filósofo Michel Foucault, o qual procura saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria

existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito. (OLIVEIRA, 2016, p.8)

A autora lança mão dos enunciados que se materializam em diferentes gêneros discursivos, “os quais se configuram como lugares onde a voz dos professores se protagoniza, revelando o sujeito docente que são e o papel que ocupa na sociedade.” (p. 8).

Conclui que tais sujeitos são produzidos como docentes atravessados por discursos que circulam no social e que são engendrados pelo saber-poder, mas que também resistem a tais discursos, desenvolvendo outras formas de ser e se ver como docentes, o que se dá no exercício da prática e na atuação política, por onde inscrevem outras formas de experimentarem e se constituírem como professores.

Já Souza (2012), em sua tese de doutorado intitulada “**Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**”, tem como objetivo mapear os processos de subjetivação docente em uma escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo a partir de dois eixos: “eu profissional”, em que analisa a trajetória até a docência, e o “eu na profissão”, em que investiga o exercício profissional docente. Assim, a forma como cada professor atua profissionalmente se sustenta com base em conhecimentos e em modos de fazer e ser professor, em processos que, por um lado, são constituídos socialmente, mas, por outro, são singulares.

Utiliza em seus estudos a teoria da subjetividade desenvolvida por Fernando Luis González Rey e realiza narrativas autobiográficas com 12 professoras de Educação Infantil para compreender seu campo problemático. Conclui que o processo de subjetivação docente é marcado fortemente pelo cotidiano vivido nas escolas, perpassado pelas condições de trabalho, pelas relações pessoais e pelos sujeitos que nela atuam.

Ao fim dessa vertente, concluímos que a maior parte dos autores enunciam a importância das narrativas para compreensão das trajetórias vividas pelos professores, evidenciam a importância dos saberes experienciais adquiridos no exercício da profissão docente, mencionam a necessidade de compreender as

relações de força e poder que agenciam os professores e a importância dos processos de subjetivação que se configuram desde o início da formação. Assim como enfatizam a importância das narrativas para os processos formativos vivenciados cotidianamente, em uma potência de devir.

As pesquisas anteriores revelam que, a cada acontecimento vivido, foram traçadas novas rotas pelos dinamizadores e a cada “novo” movimento de territorialização, foram concretizando e se constituindo cotidianamente no tecer da própria vida, da própria história, da própria trajetória. Vivendo a comunidade escolar e experimentando todas as relações estabelecidas dentro das instituições de educação, em processo formativo e autoformativo.

Desse modo, percebemos que é de fundamental importância, para compreender a atuação prática política-pedagógica dos docentes, identificar as relações de força e poder que os agenciam, além dos imbricamentos do instituído e dos componentes curriculares. Potencializando o narrar e o ouvir como processos (auto)formativos e reconhecendo, com isso, o professor como um produtor de conhecimento sobre si, sobre as experiências vividas. Colocadas em xeque, favorecem ao docente o fomentar de situações intrínsecas e extrínsecas de inquietações e, em seu processo, a reflexão sobre o estar na profissão.

Por fim, vislumbramos a potência de nossa pesquisa, do diálogo junto com os sujeitos atravessados por discursos e suas experiências nos/dos/com os cotidianos escolares e seus contextos histórico-político-sociais, os quais desenvolvem outras formas de ser e de se ver docentes por meio de suas narrativas, de seu recontar de histórias.

#### 4.3 EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES

Nesta última vertente, adentrarmos mais profundamente as águas do cotidiano escolar com todas suas turbulências. Entretanto, conforme o ditado popular: **“mar calmo nunca fez bom marinheiro”**. Sendo a realidade vivida de certa forma como as marés... ora calma e límpida, ora turva e bravia. Há tranquilidade, há caos. A realidade vivida é como o vento... sutil, leve, potente! Ora sereno, capaz de deixar a

pipa voar ao céu em suave movimento, ora carregado de intensidades que produzem saracoteios.

*Imagemnarrativa 28* – “Ventos, intensidades... ar, rabiolas, pipas, sorrisos”: as crianças do Grupo 6 vivenciam brincadeiras com o elemento ar



Fonte: diário de campo - 30/05/2022.

Ao visualizar a *imagemnarrativa* acima, percebemos os desbravamentos que movem os professores mesmo diante das incertezas diárias. Acreditamos que essa coragem necessária ao ato educativo permeou os professores dinamizadores em suas experimentações educativas e fez com que buscassem caminhos curriculares e formativos possíveis, sob o prisma do olhar sensível.

Mas nos instiga: quais caminhos formativos e curriculares percorreram? Quais perspectivas teóricas embasaram a formação docente?

Neste sentido, nos aprofundamos no estudo de Francelino (2010), intitulado “A

**docência em Educação Física na Educação Infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada”**. A autora busca identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor dinamizador de Educação Física que atua em um CMEI de Vitória-ES, investigando os significados presentes nessas práticas e relacionando-os com o seu desenvolvimento profissional.

Ao longo das investigações, configura três eixos de diálogo com as informações advindas do trabalho de campo: a formação continuada, a Educação Física e a Educação Infantil. Por último, a pesquisa faz alusão a dados, pistas e ações pedagógicas cotidianas que sinalizam situações concretas de interação entre o professor e as crianças, bem como a materialização e reflexão das suas práticas de formação continuada.

No sentido das diretrizes curriculares, a autora cita que:

a unidade de ensino tem como objetivo possibilitar um currículo vivo e dinâmico, em que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos aspectos físico, afetivo, cognitivo-linguístico, social, ético e estético, adequando a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (FRANCELINO, 2010, p. 44)

Ao fim, considera singular o processo de formação continuada, uma vez que é por meio das relações, interações, ações e significados criados e estabelecidos, individual ou coletivamente, que esse profissional se constitui como docente, constrói sua história e (re)constrói suas práticas de formação.

Já Paoliello (2016) busca, na Filosofia da Diferença, conceitos que movimentem o pensamento e aposta nas enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação-menor. Sua pesquisa intitulada **“O devir-docência das ‘pessoas grandes’ agenciado pelos devires-menores do povo criança”** é

um convite às ‘pessoas grandes’ docentes, em seu devir-criança, que habitam os territórios-CMEI a problematizar práticas educativas que ainda tendem às prescrições, burocratizações e clichês que insistem numa educação escolarizada com crianças (PAOLIELLO, 2016, p. 8).

Baseia-se nos teóricos Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa. Por fim, a

autora conclui que:

os deslizamentos com os processos de pesquisa ganham forças ao fabular, ao modo deleuziano, com o pequeno príncipe e a rosa, suas personagens conceituais, que traçam mapas intensivos com a cartografia (não)método-intervenção em composição com os estudos com os cotidianos. Como objetivos-resultados, cartografa linhas que podem ser pistas para práticas docentes que ocupam brechas em meio ao caos e afirmam a vida nos Territórios-CMEI *aión* como possível para uma educação-menor; linhas só pensáveis com as enunciações do povo criança. (PAOLIELLO, 2016, p. 8).

A autora identifica “sentidos que buscam, nessas ideias-forças, pensar/propor currículos-menores, processos formativos menores e mesmo uma educação-menor.” (PAOLIELLO, 2016, p. 18). E vislumbra o currículo como algo carregado de potência e inventividade.

Para compor, nos reportamos à pesquisa de Nunes (2012), “**Infâncias e educação infantil: redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**”. A autora se dedica a compreender as relações engendradas entre os *conceitosterritórios* criança, infância e educação infantil. Como objetivo principal, busca problematizar, relacionar e conectar redes de *sentidosproduções* a esses conceitos, a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de des-reterritorialização, atualizar suas relações pensando no que eles juntos têm se tornado.

Rosa (2014) acrescenta que um currículo disposto a operar nessa perspectiva, mais do que buscar prescrever orientações, coloca-se sensível, atento às *táticas* que os diversos *praticantes* do cotidiano produzem, no intuito de valorizá-las e torná-las novas *estratégias*. Desse modo, é formada uma rede de *ensinoaprendizagem* no cotidiano, potente ao ponto de possibilitar bons encontros com os alunos, assim como com todos os agentes educativos.

Silva (2013), ao propor em sua pesquisa um bailado envolvente e instigante, convida a pensar nas experimentações curriculares coletivas:

são crianças e funcionários que compõem o corpo de que trata essa pesquisa, são eles os sujeitos praticantes que criam os modos existentes do cotidiano em que se passa este estudo. São eles, na prática desses espaços,

que criam e recriam o balé diário, preenchendo o cotidiano de currículos, tecendo encontros entre mundos (da criança e do adulto), entre tempos ora *chrónos*, ora *kairós*. São eles que dialogam e se misturam, afirmando a diferença, singularizando a vida, dando passagem às reinvenções, criando possíveis. E que, sobretudo, nos fazem pensar, com Deleuze (1997), sobre essa vida nunca privada, nunca individualizada, mas calcada na constituição coletiva que ele denomina “corpo”. (p. 35)

E enfatiza o valor significativo das narrativas nesse movimento:

As narrativas dos sujeitos problematizam certos modos de subjetivação em curso na constituição curricular e fornecem-nos subsídios para a elaboração de outros discursos capazes de acenar para um currículo que venha abrir espaço para que os sujeitos potencializem sua inventividade e assegurem bons passos, produzindo dessa forma uma coreografia que possa fazer dançar, juntos, a educação e a riqueza da vida presente em cada criança, funcionário e professor em suas múltiplas maneiras de fazer dançar o cotidiano. (p. 88)

Assim, destacamos as potencialidades das experimentações curriculares pelos sujeitos praticantes, *professorescrianças*. Um currículo vivo, vibrante, configura potência capaz de afetar positivamente as crianças e ampliar sua capacidade de se expandir.

Correia (2017) acrescenta:

Quando o corpo está com sua potência atual, nada falta a ele, esta é sua condição, é o que ele pode diante de seu regime de afecções. Se esse regime de afecções muda, como, por exemplo, quando o corpo entra em relação com uma nova prática corporal e sua potência é aumentada, não é que o corpo conseguiu descobrir sua potência verdadeira que estava esperando apenas o momento de ser encontrada, sua potência foi recriada/transformada. Essa nova prática corporal não mostrou a verdadeira potência do corpo, o que ela fez foi criar novas condições do corpo afetar e ser afetado, isto é, ampliou sua potência de movimento, criando novos territórios existenciais. (p. 102)

O citado autor baseia-se nas obras de Deleuze e Spinoza, sobretudo em conceitos como *afectos*, afecções, noções *comuns*, potência, *conatus*, gêneros de conhecimento, desejo e Corpo-sem-Órgãos. Isso nos levou a considerar que o objeto e a função social/pedagógica da Educação Física, nessa perspectiva, consistem em criar um plano que torne possível a percepção e produção daquilo que é *comum* aos corpos em movimento numa determinada prática corporal: a potência de movimento.

E prossegue:

Acreditamos que esse modo de problematizar dá à Educação Física a condição de conceber o corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político do encontro nas práticas corporais. (CORREIA, 2017, p. 6-7).

Já Matos (2013) reitera a importância do aluno, do foco na criança durante esse movimento de encontros e possibilidades, enfatizando que o referenciar no aluno “não implica apenas ensinar os seus interesses, mas também promover uma ampliação de olhar produzida na/pela prática pedagógica em relação à especificidade da Educação Física” (p. 90). Desse modo, “não se trata de definir o que ensinar, mas em entender aquilo que acontece quando há a apropriação de um conteúdo, o fazer com o movimento.” (p. 90). Sendo o conteúdo, dessa maneira, “definido e sistematizado não apenas pelo que se encontra exterior ao praticante, mas tendo em vista o modo como os alunos se relacionam com o saber, transformando as suas vivências em experiências.” (p. 90).

O pesquisador valoriza o saber experiencial obtido durante esse processo ao mencionar que

O saber pela/na experiência se realiza pela relação com um conteúdo que, mesmo comum e trabalhado de maneira coletiva, marca o aluno de forma particular, de tal modo que ele atribua diferentes sentidos ao que é ensinado. Se a experiência deixa vestígios e produz efeitos, é a profundidade com a qual o conteúdo é trabalhado que permitirá ao aluno mobilizar, em diferentes espaços, aquilo que foi incorporado, em um movimento de apropriação de si, ou, como no dizer de Ana (E1), “*A gente se faz das experiências que a gente vive*”. (MATOS, 2013, p. 78)

Já Rosa (2014, p. 90) considera

[...] indispensável que o docente tenha planejamentos previamente organizados para as aulas, bem como um olhar sensível e atento, durante a mediação, às experiências de movimento corporal das crianças, pois acreditamos que nelas estão as pistas para intervenções próximas aos anseios infantis.

Por fim, nos valemos de Prates (2012, p. 96-97) que conclui que a relação professora-criança, brincadeira e aprendizagem vai se constituindo em um jogo complexo de objetivação e subjetivação de indivíduos associados à experiência de si pela instituição escola.



Observamos, ao fim deste capítulo, a potencialidade das pesquisas sobre o tema que compõe o nosso campo problemático. A riqueza das considerações obtidas com as leituras das pesquisas propiciou avançarmos em busca de outros caminhos e possibilidades, assim como nos questionarmos e nos desafiarmos na descoberta por outras rotas de estudos. Os autores nos advertem da gama de questionamentos ainda não respondidos e que necessitam de pesquisas a fim de buscar respostas e aprofundamentos no tema. Assim, esperamos galgar e poder, com nosso estudo, contribuir ainda mais no tema a ser pesquisado, assim como outrora os autores assim o fizeram.

Concluimos que, por meio das relações, interações, ações e significados criados e estabelecidos, individual e/ou coletivamente, os profissionais se constituem como docentes, problematizam práticas educativas que ainda tendem às prescrições, burocratizações e clichês e rasuram, por meio de práticas de planejamento organizado e formações continuadas, outras possibilidades e contornos contra as compreensões hegemônicas e escolarizante.

Os autores, mais do que buscar prescrever orientações, colocam-se do ponto de vista do sensível, atento às *táticas* que os diversos *praticantes* do cotidiano produzem e experimentações curriculares coletivas produzidas.

Portanto, percebe-se, na relação entre as experimentações curriculares, que os docentes atravessam mar de possibilidades, como habilidosos marinheiros, dispostos a contornar adversidades, desbravar novos territórios e perceber novos/outros horizontes.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo falaremos sobre o produto educacional apresentado ao PPGMPE/Ufes como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Este produto educacional é um *e-book* (livro digital) e compõe a quarta intencionalidade da nossa pesquisa.

Os cursos de pós graduação em Mestrado Profissional, no Brasil, tem como obrigatoriedade a elaboração de um produto educacional. Segundo Zaidan; Reis e Kawasaki (2020, p.4-5) “a articulação entre a pesquisa e produto educacional se mostra intrínseca à natureza dessa modalidade de Mestrado.” Sendo conectados, atravessados e fortalecendo o processo formativo do mestrando-professor:

A experiência e as reflexões que têm provocado indicam que a realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional.” (2020, p.12)

Implicado na prática e nos contextos reais necessários à elaboração do produto educacional, acrescenta-se que:

A Área de Ensino da CAPES é caracterizada por ser essencialmente de pesquisa translacional, o que significa, nesse caso específico, que há uma intenção de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidades de replicação, em contextos reais por meio de produtos e processos educativos (BRASIL, 2019, *apud* Freitas, 2021, p.6).

Desse modo, o PPGMPE/Ufes regulamenta:

O Programa de Mestrado Profissional em Educação, do CE/UFES, visa a formar profissionais da educação, tendo em vista o lugar essencial que esses profissionais ocupam nos sistemas educacionais, e, portanto, a capacidade que possuem para contribuir para o alcance do preceito constitucional relativo ao direito à educação para toda a população brasileira.

Dessa maneira, os programas de mestrados profissionais têm a incumbência importante de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que ajudem a enfrentar questões que afetam a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos tanto da escola básica como do ensino superior e questões relativas à gestão que conduzam à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: <https://educacao.ufes.br/pt-br/sobre-o-ppgmpe> (Acesso em 22/12/2022)

Isso posto, elaboramos o e-book **“Narrativas e subjetivação docente dos professores de Educação Física na Educação Infantil”**. Nele, relatamos o caminho percorrido na pesquisa (primeira, segunda e terceira intencionalidade propostas), permeado por experiências que não só nos possibilitaram acontecimentos e afetos, mas que também fizeram com que algo mudasse em nosso olhar de pesquisadora-cartógrafa, professora, mulher, mãe e, acima de tudo, ser humano, na esperança de contribuir com todos aqueles que porventura tenham acesso ao produto educacional em questão.

Para Bondía (2002, p. 21), “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Assim, ouvir narrativas e olhar o mundo com os olhos do “outro” fez crescer em nós a empatia e a certeza de que sem o coletivo pouco podemos, pois em cada fragmento havia sempre um pedaço de um “todo” implicado. Uma experiência carregada de sentidos que envolvia família, amigos, filhos, parceiros de trabalho ou até mesmo o outro em nós... que compõe nosso coletivo, nossa multidão.

Rever o passado, territorializar a memória foi e é um experimentar necessário, principalmente em tempos em que o “novo” salta aos olhos em suas infinitas possibilidades de se sobrepôr ao dito “velho”. Em tempos atuais, avatares preenchem telas e filtros de imagens distorcem fotografias, inserindo-lhes mais brilho, mais saturação ou algo assim. Mas nos questionamos: o que a imagem revela? Que sentido ela carrega? Quais as marcas que o fragmento reflete? Vivemos tempos em que podemos nos tornar “o sujeito da informação”, definido por Bondía (2002) como aquele que:

cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 22)

Desse modo, durante a caminhada cartográfica, constatamos a riqueza que emanava da experiência de fatos vividos, do que “aconteceu”, em platôs de intensidades e não apenas do “saber” da informação obtida ao longo da trajetória: conteúdos, formas, métodos ou metodologias. Percebemos a potência dos encontros, dos afetos, das alegrias e tristezas postas em compartilhamento. Do real, do sentido.

Assim, pensamos em potencializar o resultado da pesquisa e ampliar sua divulgação com o e-book, que terá vinculação gratuita, em formato *portable document format* (pdf).<sup>20</sup> E esperamos que contribuam com a formação e/ou a reflexão docente.

*Imagemnarrativa 29 – E-book elaborado como produto educacional.*



<sup>20</sup> Hospedado no site do PPGMPE/Ufes e disponível pelo *link* <https://educacao.ufes.br/pt-br/produtos-da-turma-iv-20201>.

## APRESENTAÇÃO

Somos instantes implicados em potência e a todo momento o passado nos permeia em memórias, lembranças, acontecimentos que ficaram e deixaram marcas. Os instantes vividos por nós unem passado e futuro e são campos de observação e pesquisa de um "porvir".

A pesquisa que deu vida a este e-book, iniciou com um anseio de professora na busca pelos seus pares, para com eles ouvir o recontar de trajetórias. O narrar de suas subjetividades. Ouvir narrativas, por meio da abordagem cartográfica, como que em uma conversa de calçada em uma cidade pequena, sem contorno de tempo... de início ou de fim. Uma prosa, um relato de memórias, de marcas, um acontecimento simples, leve e corriqueiro.

Cartografamos a beleza dos sons, a legitimidade dos silêncios, a estética contida na simplicidade do sensível.

Com Faria (2020), entendemos que a cartografia traz mais o sentido de uma performance de pesquisa já que permite ao pesquisador a composição, a mudança de rotas, o acompanhamento de linhas e fluxos não previamente definidos e "exige do pesquisador um exercício constante de despessoalização, de diluição de si num coletivo" (FARIA, 2020, p. 20).



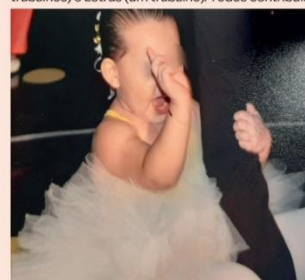
Imagemnarrativa 1: Autora Danielle em momento de Jardim de Infância, nas aulas de Educação Física.

## CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Para ampliar a compreensão do campo problemático de pesquisa, foram usados sete descritores que atendiam a nossa demanda por estudos realizados na década mencionada, sendo eles: **professor dinamizador, educação física na educação infantil, narrativa docente, trajetória docente, memória docente, formação docente e subjetivação docente**. Entendendo que a discussão curricular perpassa todos os descritores.

No percurso de pesquisa, percebemos que o campo de produções sobre as temáticas pesquisadas é, em sua maioria, amplo e bem abrangente. Há uma grande quantidade de pesquisas sobre educação infantil, formação continuada, currículo, narrativas docentes e trajetória docente. Diante disso, foi necessário selecionar as que mais se aproximavam da nossa intencionalidade de estudo e/ou do nosso referencial teórico e/ou aposta metodológica, que investem em uma discussão pela filosofia da diferença.

Por fim, selecionamos 18 trabalhos: 16 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, abrangendo as áreas da Educação (nove trabalhos), Educação Física (oito trabalhos) e Letras (um trabalho). Todos contribuíram muito com nosso trabalho.



**"UM ENUNCIADO É SEMPRE UM ACONTECIMENTO O QUE NEM A LÍNGUA NEM O SENTIDO PODEM ESGOTAR INTEIRAMENTE."**

(FOUCAULT, 2008, p. 31).

Imagemnarrativa 10: A pequena bailarina em movimento de enunciação.

## CMEI ENCANTAR



No decorrer desta pesquisa-intervenção, buscamos adentrar os territórios dos CMEIs para acompanhar o cotidiano vivido pelos professores dinamizadores de Educação Física envolvidos na pesquisa.

Entretanto, encontramos dificuldade, pois, nessa fase da pesquisa, do coletivo dos oito professores: dois estavam exercendo suas atribuições na SEME (Antônio e Luiza), um estava de licença para estudos (Francisca), três estavam de licença médica (Rosa, Vera e Maria) e um não respondeu ao convite para essa etapa da pesquisa (João). Com isso, fomos ao encontro da professora Ana, que muito receptivamente acolheu nosso pedido.

A inserção nesse território foi com um "olhar novo" sobre ele, pois, enquanto professora, já o habitei.

O início da cartografia nesse território se deu em 15 de março de 2022. Com uma média de uma visita semanal, na maioria das vezes realizada no turno matutino, geralmente, às quartas-feiras.

A última visita ao campo de pesquisa ocorreu em julho de 2022.

Nesse percurso com o cotidiano, pudemos presenciar muitos acontecimentos, desde o trabalho realizado pelos professores ainda em tempos recentes pós-pandemia, com o retorno das aulas ainda com certa insegurança.



Ana iniciou sua caminhada como professora dinamizadora no CMEI Encantar, em 2006.

Imagemnarrativas 12: Professora Ana em início de trajetória docente (imagens selecionadas para compor conversa cartográfica)

Intencionamos, otimizar o acesso ao e-book, principalmente aos professores (as) dinamizadores de Educação Física de Vitória, ES.<sup>21</sup> Muito embora sabemos da grande relevância não só deste produto educacional como da pesquisa como um todo, aos professores (as) dos outros municípios que compõem a Grande Vitória (em especial Serra e Vila Velha) por estarem em processo de inserção mais recente da Educação Física na Educação Infantil de suas redes de educação. E, desse modo, o acesso a este material constituirá grande potencial formativo para esses sujeitos em questão.

Portanto, encaminharemos um e mail às secretarias de educação dos municípios (Vitória, Serra e Vila Velha) informando brevemente sobre a pesquisa ora finalizada e o produto educacional elaborado. Em anexo, o material em arquivo digital, será encaminhado para divulgar/socializar em tecituras com os (as) professores (as). Com o objetivo de contribuir para fomentar a reflexão e o diálogo do conhecimento posto assim, em movimento.

## **6 CONEXÕES, SENTIDO, AFETOS... PEGADAS DO TEMPO VIVIDO**

Como em um rizoma, o fim apenas anuncia um recomeço, uma nova dobra, uma linha, um novo ciclo. Esta pesquisa finaliza sem uma conclusão fechada, fixada por palavras e frases escritas em um capítulo final. Talvez pelo fato de que ao longo do percurso percebemos quantas “várias” vezes poderíamos voltar a um determinado capítulo e reescrevê-lo de uma outra forma, sob outro prisma ou com algum novo dado obtido.

*Imagemnarrativa 30 – Crianças contemplam o ir e voltar das ondas do mar. Elaboram castelos e desenhos na areia da praia*

---

<sup>21</sup> Professores dinamizadores de Educação Física de Vitória, ES que formaram nosso campo de pesquisa.



Fonte: diário de campo - dia: 30/05/2022.

Sob essa perspectiva, poderíamos outrora revisitar a pesquisa agora finalizada e reescrevê-la, reconfigurá-la, dar-lhe novos traçados, novos desenhos.

Assim como fazemos com os desenhos feitos na areia da praia, à beira mar, onde os riscos só coexistem no curto tempo cronos que existe entre o ir e o voltar da maré... os tempos atravessam passado e presente, tocando-se em uma fusão de vicissitudes possíveis de serem escritas e reescritas.

Caminhamos pelos 16 anos que configuram as trajetórias dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória, por meio de suas narrativas, e buscamos cartografar a beleza dos sons, a legitimidade dos silêncios, a estética contida na simplicidade do sensível.

Desse modo, percebemos que o conhecimento oriundo dos cotidianos escolares está muito além do litoral ou do superficial... ele é vibrante, pulsante, rizomático, leve como o vento sentido no rosto e compreende um “todo” que tudo implica e que tudo abarca. Tudo adentra e se metamorfoseia. Tudo circunscreve... não se percebendo nem o começo nem o fim.

Nesse sentido, as trajetórias pessoal e profissional dos professores traçaram linhas que se cruzavam e, no exercício da docência, retalhavam uma colcha de experiências vividas, de memórias que iam os constituindo com a marca da magnitude do

“encontro”, da potência do afeto.

Percorremos travessias que deixaram lembranças do tempo vivido, operando com as zonas de lembranças dos docentes e percebendo a importância do coletivo, da rede tecida no coletivo dos CMEIs, com os pares, em seus espaços de troca, de possíveis para o encontro com o outro/com os outros/com os vários. As narrativas dos professores nos levam à percepção da potência da construção tecida em rede, a relevância de poetizar o cotidiano no sentido de tornar-se sensível aos improváveis, ao que por vezes nos escapa... estar atentos ao percurso, à caminhada, ao verso, à travessia.

Daí a grandeza do ser professor, de se ter a oportunidade de poetizar, de olhar adiante, fora de nós, olhar as expressões das crianças, os movimentos vibráteis, captar as emoções. Olhar o outro, os outros, o coletivo, as enunciações... e perceber as conexões que preenchem os espaços, que coexistem no tempo e que se perpetuam em forma de memórias... de afetos.

Adentramos os territórios físicos e psicológicos da memória e percebemos os detalhes nas narrativas, dos acontecimentos às linhas de fuga que os sujeitos traçaram e traçam ao longo da constituição docente.

Vivenciamos o cotidiano dos territórios do CMEI “Encantar” na intenção de acompanhar o cotidiano vivido pela professora Ana, mergulhando em suas águas com toda sua dinamicidade, todas suas linhas, entrelinhas, sutilezas e nuances. Assim, vivenciamos os improváveis que permeiam o cotidiano com maestria e força de afetação.

Portanto, percebemos que, ao longo do tempo, os professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil foram criando caminhos para si, para o coletivo e para às crianças pequenas de nossa cidade de Vitória ES. Percorreram rotas rizomáticas difusas e traçaram diferentes linhas em seus mapas... em suas trajetórias de vida, tanto pessoal como profissional. Carregaram de sentido os universos infantis, impactando com afetos e afecções. Desbravaram o cotidiano vivido, caçando a si mesmos e aos outros, em um movimento de rede.



Ao revisitarmos a época enunciada pelos professores em suas narrativas, revisitamos os processos de subjetivação que atuaram com potência e força sobre eles, reorientando rotas e indicando caminhos. Com isso, percebemos que suas trajetórias pessoal e profissional caminharam lado a lado em um processo indissociável de afetos que percorrem, implicam e atravessam.

Por fim, compreendemos com a pesquisa que nós, professores dinamizadores de Educação Física, estamos em constante processo de vir-a-ser, estamos sempre “nos tornando” e a todo o momento, uma versão renovada de nós surge. Identificamos, desse modo, que é por meio das imbricações, dos impactos, do nosso compromisso ético e político, dos afetos e afecções gerados na virtude do filosofar que o mundo se modifica e evolui.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Elisabet; MONTEIRO, Silas Borges. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 2, n. 2, jul. 2017 / dez. 2017. p. 1-13. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/1173>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite; GALLO, Silvio; MORIN, Edgar; FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **O sentido da escola**. Coleção Pedagogias em Ação. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2018
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Relatório do Projeto Piloto**. Secretaria Municipal de Vitória. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 461- 563, set./dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Coleção Tópicos. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Revista Brasileira de Educação. Jan., Fev, Março, Abril de 2002.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis:

Editora Vozes, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Revista Pro-Posições**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 105-122, abr. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 91-109, 26 jul. 2009.

CORREIA, Elder Silva. **Corpo, produção do comum e a potência de movimento: contribuições de Spinoza e Deleuze para o teorizar em Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Coleção Trans. Editora 34. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FARIA, Izaque Moura de. **Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FAVACHO, André Márcio Picanço. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, jan./jun. 2014.

FAVACHO, André Márcio Picanço. **Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 488-508, set./dez. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

FRANCELINO, Kenia dos Santos. **A docência em Educação Física na Educação Infantil**: a (re) construção de práticas de formação continuada. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FREITAS, Rony. **Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: O que há**

**além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, nº 2, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.** 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GUIMARÃES, Vanessa. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HUR, Domenico Uhng. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. **Revista Mnemosine**, v.12, n. 1, p. 210-232, 2016.

HUR, Domenico Uhng. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Revista Athenea Digital** - 13(2): 179-190, Julho, 2013.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KLIPPEL, Marcos Vinicius. **O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador.** Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

JESUS, Joíse Fernandes de. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra.** . Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LINO, Cleonice Moreira. **Do retrovisor ao para-brisa: a construção da subjetividade identitária do professor em narrativas docentes.** 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MATOS, Juliana Martins Cassani. **Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para Educação Infantil: diálogos com o professor de Educação Física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NETO, Amarílio Ferreira; NUNES, Kezia Rodrigues. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções** compartilhadas nos Currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à covid. **Revista Didática Sistemática**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 184-200, 2021.

OLIVEIRA, Jaisna Araújo. **A construção discursiva do sujeito docente: discurso, poder e modos de subjetivação na contemporaneidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

PAOLIELLO, Juliana. **O devir-docência das “pessoas grandes” agenciados pelos devires menores do povo crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de

um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PELLEJERO, Eduardo. Dos dispositivos de poder ao agenciamento da resistência. **Revista ComCiência**, Campinas, n. 98, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SILVESTRI, Monica Ledo. As teorias em movimento e a conversa como metodologia na formação de professoras. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 48-62, out./jan. 2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Memórias e patrimônios**: experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. “Fazer” (e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 41-66, jan./abr. 2016.

PERINI, Rosiléia. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES**: os saberes docentes e a prática pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PIANTI ROSA, Amanda. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na Educação Infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente?. **Cadernos Espinosanos**, [S. l.], n. 31, p. 57-80, jul./dez. 2014.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil**: (im)pertinências. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidade para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSA, Amanda de Pianti. **Educação Física com crianças de seis meses a dois**

**anos de idade:** práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.

SILVA, Giovana Barbosa da. **O que pode um corpo? Movimentos desejantes na Educação Infantil:** experiência de afetos no encontro da dança com as crianças e funcionários de um CMEI. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo:** a escrita de cartas como modo de dizer-ser." Dissertação Mestrado Profissional em Educação, Unicamp, São Paulo, 2020.

ILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; SANTOS, Raquel Amorim dos. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. **Nova Revista Amazônica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 195, set. 2020.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. **Subjetivação docente:** a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Revista Psicologia Fractal**, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional . **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

ZOUAIN, Ana Cláudia. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros:** infâncias, currículos e docências inventivas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.